

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION D'UNE NOUVELLE DÉMARCHE
D'ENCADREMENT DES STAGES : LE CAS DU BACCALAURÉAT EN ÉDUCATION
PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (BEPEP)

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ISABELLE GRENIER

SEPTEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, j'aimerais remercier ma directrice, madame Marthe Hurteau pour son soutien, sa disponibilité et son appui tout au long de ma démarche. De plus, je tiens à souligner que sa grande compétence, sa passion et son dévouement pour faire avancer les recherches dans le domaine de l'évaluation de programme ont été pour moi une grande source d'inspiration.

Dans un deuxième temps, mes remerciements s'adressent également aux membres du jury, mesdames Nathalie Bigras et Carole Raby, pour avoir pris le temps nécessaire à la lecture et aux recommandations qu'elles ont apportées à cette évaluation de programme.

En terminant, je souhaite exprimer toute ma gratitude à mes enfants et à mon conjoint pour leur patience, leur compréhension à chaque étape de ce long processus. Sans leur appui, ce projet n'aurait pu voir le jour. J'aimerais remercier mes parents et les autres membres de ma famille pour leurs encouragements et leur soutien. Un merci tout spécial à mon amie Sandra Thériault ainsi qu'à Suzanne Boyer pour leurs judicieux conseils. Merci à tous, votre apport a rendu possible ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Historique de la formation des maîtres au Québec.....	4
1.2 La réforme en éducation (renouveau pédagogique).....	6
1.2.1 Son essence.....	6
1.2.2 Les compétences professionnelles des futurs enseignants.....	6
1.3 Les impacts de la réforme en éducation sur la formation à l'enseignement offerte par l'UQAM.....	8
1.3.1 La nature des changements.....	8
1.3.2 La réaction du milieu.....	11
1.4 Le problème.....	12
1.5 La pertinence	14

CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	16
2.1 Les distinctions entre la recherche, la recherche évaluative et l'évaluation de programme	16
2.2 Un programme.....	18
2.3 L'évaluation de programme	20
2.3.1 Sa définition.....	20
2.3.2 Son évolution.....	21
2.3.3 Ses fonctions.....	22
2.4 Ses assises théoriques.....	23
2.4.1 La métathéorie de Shadish, Cook et Levinton (1991)	23
2.4.2 La métathéorie de Alkin et Christie (2004)	25
2.4.3 La « logique de l'évaluation » de Scriven (1980).....	28
2.4.4 La modélisation de l'acte spécifique d'évaluer	29
2.4.5 Les types d'évaluation de programme.....	31
2.4.6 Conclusion intermédiaire.....	33
2.5 Mise en application des concepts dans le cadre de la présente démarche.....	34
2.5.1 La description du programme à l'étude : la démarche d'encadrement des stages	34
2.5.2 Les orientations et les objectifs de la démarche	35
2.5.3 Les choix stratégiques	38
2.6 Synthèse et objectifs de la recherche.....	41

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	43
3.1 Le type de démarche.....	44
3.2 Application du modèle « répondant »	45
3.2.1 Les critères.....	45
3.2.2 Les indicateurs rattachés aux critères	45
3.2.3 Les variables contextuelles.....	47
3.3 La cueillette d'information	48
3.3.1 L'enquête par questionnaire	48
3.3.2 L'entrevue en personne	50
3.4 La rigueur	52
3.5 Les forces et les limites de la présente démarche.....	53
3.5.1 Les forces.....	53
3.5.2 Les limites	54
CHAPITRE IV	
LES RÉSULTATS	55
4.1 La description de la situation.....	56
4.1.1 La participation à l'enquête par questionnaire.....	57
4.2 L'analyse des données.....	58
4.3 Les résultats.....	59
4.3.1 Critère 1 : La qualité de la présentation des éléments de la grille	59
4.3.2 Critère 2 : La qualité de la disposition des éléments de la grille	61
4.3.3 Critère 3 : La clarté des énoncés.....	62
4.3.4 Critère 4 : La mise en application de la démarche d'encadrement	63
4.3.5 Critère 5 : Le niveau général de satisfaction	64

4.3.6	Critère 6 : Le niveau de confort des différentes personnes concernées	65
4.4	Synthèse	66
4.5	Les comparaisons entre les différents répondants	68
4.5.1	L'élaboration d'un score global	68
4.6	Les comparaisons entre les groupes de répondants	69
4.6.1	Les comparaisons entre les enseignants associés	70
4.6.2	Les comparaisons entre les enseignants associés et les stagiaires	70
4.6.3	L'approfondissement de notre compréhension des résultats	71
4.6.4	Les caractéristiques des répondants.....	73
4.6.5	Résistances aux changements chez les superviseurs	74
4.7	Conclusions évaluatives	77
4.8	Recommandations	79
CONCLUSION		81
LES RÉFÉRENCES.....		84
ANNEXE A		
GRILLE DE COÉVALUATION ET RAPPORT SYNTHÈSE.....		92
ANNEXE B		
LE QUESTIONNAIRE.....		110
ANNEXE C		
LA GRILLE D'ANALYSE DES FACTEURS QUI INFLUENT SUR L'INTÉGRATION D'UN CHANGEMENT ET TABLEAU DE COMPILATION DES COMMENTAIRES POUR L'ENTREVUE		118

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
Figure 2.1	Un programme : un système (Chen, 2005)	19
Figure 2.2	L'arbre d'Alkin et Christie (2004) regroupant différents modèles d'évaluation sous trois axes.	26
Figure 2.3	La modélisation de l'évaluation de programme.....	30
Figure 2.4	Le modèle de Stake (1975)	38

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1.1	Regroupement des compétences professionnelles par catégories..... 7
Tableau 1.2	Les activités de mise en œuvre de l’implantation de la démarche d’encadrement des stages..... 9
Tableau 2.1	Composantes de la métathéorie de Shadish, Cook et Levinton (1991) 24
Tableau 2.2	Distinction entre chacune des orientations d’évaluation (Zielinski, 2007)... 27
Tableau 2.3	Les types d’évaluation en fonction des objectifs visés et des orientations, tiré de Rossi, Lipsey et Freeman (2004)..... 32
Tableau 3.1	Les critères et les variables choisis 46
Tableau 4.1	Taux de participation 57
Tableau 4.2	Les fréquences et pourcentages de réponses positives « oui » obtenues pour chacun des indicateurs du critère 1 : La qualité de la présentation des éléments de la grille..... 60
Tableau 4.3	Les fréquences et pourcentages de réponses positives « oui » obtenues pour chacun des indicateurs du critère 2 : La qualité de la disposition des éléments de la grille..... 61
Tableau 4.4	Les fréquences et pourcentages de réponses positives « oui » obtenues pour chacun des indicateurs du critère 3 : La clarté des énoncés 62
Tableau 4.5	Les fréquences et pourcentages de réponses positives « oui » obtenues pour chacun des indicateurs du critère 4 : La mise en application de la démarche d’encadrement 63
Tableau 4.6	Les fréquences et pourcentages de réponses positives « oui » obtenues pour chacun des indicateurs du critère 5 : Le niveau de satisfaction..... 64

Tableau 4.7	Les fréquences et pourcentages de réponses positives « oui » obtenues pour chacune des variables du critère 6 : Le niveau de confort.....	66
Tableau 4.8	Synthèse des indicateurs problématiques	67
Tableau 4.9	Les valeurs de l'alpha de Cronbach.....	69
Tableau 4.10	Comparaison entre les enseignants associés de première année et les enseignants associés de deuxième année selon chaque critère.....	70
Tableau 4.11	Comparaison entre les stagiaires de deuxième année et les enseignants de deuxième année.....	71
Tableau 4.12	Synthèse des critères n'ayant pas atteint le seuil de performance	72
Tableau 4.13	Comparaison entre l'expérience des enseignants associés et l'implantation du renouveau pédagogique dans le milieu de travail pour chaque critère	74
Tableau 4.14	Les indices de résistance selon les 7 facteurs qui influent sur l'intégration d'un changement.....	75
Tableau 4.15	Pourcentage d'implantation pour tous les groupes de répondants et pour tous les critères ciblés par l'évaluation de l'implantation de la démarche d'encadrement	77

RÉSUMÉ

Les années 90 et le début du millénaire sont caractérisés par de nombreux développements en éducation, dont le renouveau pédagogique piloté par le MELS, anciennement le MEQ. Parmi les nombreux changements impliqués, notons l'introduction de douze (12) compétences professionnelles devant être développées par les futurs enseignants. Dans la perspective de se conformer aux exigences du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la direction du programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) de l'UQAM a travaillé avec son équipe à l'élaboration et la mise en place d'une nouvelle démarche d'encadrement des stages qui prenait en considération les compétences professionnelles devant être développées. En plus d'introduire de nouveaux objets d'apprentissage, cette nouvelle démarche impliquait des changements substantiels au niveau des rôles et des responsabilités des différents acteurs, soit le stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur. Il va sans dire que l'implantation de ces nouvelles modalités n'a pas été sans susciter de sérieuses résistances de la part des superviseurs. Elles étaient d'ailleurs telles, que la direction du programme a craint que les superviseurs dénaturent l'ensemble de la démarche.

C'est dans cette perspective que les intervenants au sein du programme ont décidé de procéder à une évaluation de l'implantation de la démarche d'encadrement des stages. Celle-ci constitue l'objet du présent mémoire. Plus spécifiquement, elle vise à répondre aux questions suivantes : dans quelle mesure la démarche d'encadrement des stages a-t-elle été implantée tel que prévu ? Et, si requis, quels seraient les éventuels ajustements à apporter afin d'en assurer le succès ?

Une enquête par questionnaire a été retenue comme principale modalité de cueillette d'information auprès des personnes concernées par la démarche d'encadrement, soit : les enseignants associés, les stagiaires et les superviseurs. Certaines variables contextuelles ont aussi été prises en considération, comme le niveau de résistance des superviseurs, les années d'expérience et l'implantation du renouveau pédagogique en milieu de travail afin de nuancer les résultats. Ces derniers ont permis de porter un jugement de valeur sur le niveau d'implantation qui se situe à 62 %. Le seuil de performance ayant été préalablement établi à 55%, nous pouvons donc conclure que la démarche a été implantée de façon satisfaisante. Par la suite, certaines recommandations ont pu être émises afin d'apporter des correctifs aux dimensions présentant des failles et ainsi d'améliorer la démarche d'encadrement des stages et en assurer l'efficacité du même coup.

Mots-clés : Évaluation de programme, évaluation de l'implantation, démarche d'encadrement des stages

INTRODUCTION

La formation des maîtres au Québec débute en 1836, alors que le terme « instituteur » devient officiel et que la première école normale pour garçon fait son entrée sur la scène éducative. Il faut attendre le *Rapport Parent* de 1963 pour voir un changement majeur au niveau de la formation des maîtres.

Les années 90 et le début du nouveau millénaire sont caractérisés par de nombreux développements en éducation, dont le renouveau pédagogique piloté par le Ministère de l'Éducation (MÉQ) devenu le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) par la suite. Parmi les nombreux changements impliqués, notons l'introduction des compétences professionnelles devant être développées par les futurs enseignants. Ce changement a des répercussions particulièrement importantes au niveau des programmes universitaires destinés à la formation des enseignants.

L'Université du Québec à Montréal (UQAM) s'inscrit dans cette foulée, ce qui l'amène à effectuer plusieurs modifications, particulièrement au niveau de la démarche d'encadrement des stages et des modalités d'évaluation. Consciente des réactions que soulèveront de tels changements, surtout chez les superviseurs de stages, la direction du programme décide de procéder à l'évaluation de l'implantation de la nouvelle structure de stage proposée, afin de documenter le processus ainsi que d'identifier les éventuels ajustements à apporter pour assurer le succès de l'entreprise.

La présente démarche rapporte la planification et la réalisation de cette évaluation ainsi que les résultats générés par cette dernière.

Le premier chapitre consiste à présenter les éléments essentiels sur lesquels se fonde la problématique. Parmi eux, notons l'historique de la formation des maîtres au Québec, la réforme en éducation (renouveau pédagogique), les impacts de la réforme en éducation sur la formation à l'enseignement offerte par l'UQAM, le problème rencontré et les éléments justifiant la pertinence d'une telle démarche. C'est à partir de tous ces éléments que nous formulerons la question qui sera la base de la présente étude.

Le second chapitre constitue le cadre théorique. D'entrée de jeu, nous exposons les distinctions entre la recherche, la recherche évaluative et l'évaluation de programme afin de confirmer l'orientation initiale de la présente démarche, à savoir une évaluation de programme. Par la suite, nous développerons la notion de programme et plus spécifiquement, la démarche d'encadrement des stages. Nous survolerons aussi les principaux courants de pensée de Shaddish, Cook et Levinton (1991) d'Alkin et Christie (2004) et Scriven (1980) qui concernent l'évaluation de programme ainsi que la notion d'évaluation de l'implantation. Finalement, nous effectuerons l'adaptation de l'ensemble de ces considérations à la situation actuelle. Nous concluons par une synthèse des éléments du chapitre qui nous conduira à l'énoncé des objectifs de la présente démarche.

Le troisième chapitre, quant à lui, traite de la méthodologie envisagée. Pour ce faire, nous déterminerons le plan d'action retenu pour atteindre les objectifs définis au chapitre précédent. Nous verrons le type de démarche évaluative, l'application du modèle « répondant », qui se compose des critères, des indicateurs (variables mesurables) identifiés pour chacun d'eux et des variables contextuelles. Ensuite, nous présenterons les informations qui concernent la cueillette de l'information et exposerons les modalités retenues pour assurer une certaine rigueur à la présente démarche. En conclusion, nous présentons les forces et les limites de la démarche.

Le quatrième chapitre présente les résultats engendrés par la démarche évaluative. Il présente la description de la situation, l'analyse des données, les résultats, la comparaison entre les groupes de répondants, l'approfondissement de notre compréhension des résultats.

Nous terminerons ce chapitre par la présentation des conclusions évaluatives et de nos recommandations.

En guise de conclusion, nous porterons un jugement final sur le niveau d'implantation de la démarche d'encadrement des stages et nous ferons le bilan de notre travail en proposant des pistes de réflexion pour de prochaines évaluations dans ce domaine de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce mémoire porte sur l'évaluation de l'implantation d'une démarche d'encadrement des stages du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec à Montréal. Le présent chapitre développe les éléments qui justifient cette démarche et son orientation.

Dans un premier temps, nous situerons le contexte général en présentant l'historique de la formation des maîtres au Québec, la réforme en éducation (renouveau pédagogique) et son impact sur la formation des maîtres en général.

Par la suite, nous présenterons les impacts de la réforme en éducation sur la formation offerte par l'UQAM. L'ensemble de ces dernières informations servira d'argumentation à la question qui fait l'objet du présent mémoire. Pour conclure ce chapitre, nous exposerons la pertinence disciplinaire et scientifique de ce mémoire.

1.1 Historique de la formation des maîtres au Québec

La formation des maîtres au Québec débute en 1836, alors que le terme « instituteur » devient officiel et que la première école normale pour garçon fait son entrée sur la scène éducative. C'est aussi à cette époque qu'est instauré, pour une courte durée de deux ans, un système de bourses pour les filles qui désirent poursuivre leurs études « normales » auprès des religieuses. Cette situation demeure stable pendant une longue période ; il faut attendre jusqu'en 1939 pour noter un premier changement, alors que le

Bureau central des examinateurs instaure les écoles normales accessibles aux garçons et aux filles du Québec. En 1963, le dépôt du *Rapport Parent* constitue un virement majeur, puisque la formation des maîtres est alors assurée par les universités. Ce n'est qu'en 1969 que le transfert officiel aux universités s'est effectué. Dorénavant, la formation des maîtres inclut un volet pratique d'une durée de 6 semaines en tout, équivalant à six (6) crédits.

Dans les années 70, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement amène les universités à recommander que leur programme de formation des maîtres du préscolaire, de l'élémentaire et de l'enfance inadaptée passe à 90 crédits. Les stages acquièrent alors une importance encore plus grande au niveau de la formation puisqu'ils sont majorés à dix (10) crédits.

Dès le début des années 90, la formation des maîtres est remise en question. On souhaite alors une plus grande autonomie professionnelle des enseignants et des enseignantes ainsi qu'une capacité à [...] exploiter leur aptitude à la réflexion critique et à contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement » (Ministère de l'Éducation, 2001, p.22). Cette réflexion se traduit par l'ajout d'une année à la formation de base. Le baccalauréat comporte alors 120 crédits sur quatre années et la probation de deux ans en milieu de travail est abandonnée. Il est à noter que le nombre de crédits consacrés à la formation pratique passe alors de dix (10) à vingt (20). Ce changement signale l'importance que le ministère souhaite accorder dorénavant au volet de la formation pratique. En 2002, ce nombre est encore majoré à vingt-quatre (24) crédits.

Finalement, le questionnement soulevé à l'égard de l'important taux de décrochage au secondaire lors des *États généraux sur l'éducation* (1995-96) au Québec amène le ministère de l'Éducation à envisager des solutions pour remédier à la situation. C'est dans cette perspective que les travaux de réflexion déboucheront, entre autre, sur une réforme majeure, laquelle sera développée au prochain point.

1.2 La réforme en éducation (renouveau pédagogique)

1.2.1 Son essence

La réflexion sur les modalités à mettre en place afin de prévenir le taux élevé de décrochage au secondaire conduit à une réforme en éducation (renouveau pédagogique) ayant pour visées l’instruction, la socialisation et la qualification des jeunes élèves du Québec.

Pour ce faire, le ministère de l’Éducation du Québec (MEQ) de l’époque introduit des changements majeurs dans le programme scolaire, visant le développement de compétences disciplinaires. Nous parlons ici de compétences rattachées à des domaines comme les langues, les mathématiques, les sciences et la technologie, l’univers social et les arts, pour ne nommer que ceux-là. Ces compétences disciplinaires sont elles-mêmes supportées par des compétences transversales, comme par exemple, « développer son jugement critique » et « se donner des méthodes de travail efficaces ». De plus, plusieurs domaines généraux de formation sont proposés afin d’assurer le transfert des acquis scolaires à la réalité sociale.

Cette réforme du programme scolaire a nécessairement un impact sur la formation des maîtres puisque le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), anciennement le ministère de l’Éducation du Québec (MEQ), décide ensuite de la baliser dans son rapport intitulé : *La formation à l’enseignement : les orientations et les compétences professionnelles* (2001). C’est à ce moment qu’il présente les douze (12) compétences professionnelles devant être développées, qu’il qualifie de [...] savoir agir fondé sur la mobilisation et l’utilisation efficace d’un ensemble de ressources » (2001, p.4).

1.2.2 Les compétences professionnelles des futurs enseignants

Ces compétences professionnelles peuvent être regroupées en quatre grandes catégories, tel qu’en fait foi le tableau 1.1. Il est à noter que leur interdépendance et interrelation doivent être prises en considération tout au long de la formation des futurs enseignants.

Tableau 1.1 Regroupement des compétences professionnelles par catégories

CATÉGORIES	COMPÉTENCES RELIÉES
Les fondements de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions (1) ; ➤ Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante (2).
L'acte d'enseigner	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (3) ; ➤ Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (4) ; ➤ Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre (5) ; ➤ Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (6).
Le contexte social et scolaire propre à l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (7) ; ➤ Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel (8) ; ➤ Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école (9) ; ➤ Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés (10).

CATÉGORIES	COMPÉTENCES RELIÉES
L'identité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ➤ S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (11) ; ➤ Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions (12) ; ➤ S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle (13).

La réalité pluriethnique à laquelle sont confrontés les enseignants de la région du Grand Montréal amène l'Université du Québec à Montréal (UQAM) à développer une treizième compétence professionnelle qui s'énonce comme suit : « s'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle ».

1.3 Les impacts de la réforme en éducation sur la formation à l'enseignement offerte par l'UQAM

La direction du programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAM prend des mesures importantes pour se conformer aux nouvelles exigences du ministère. Conséquemment, l'encadrement des stages n'y échappe pas. Le présent point développera la nature de ces changements ainsi que la réaction que cela provoque dans le milieu.

1.3.1 La nature des changements

L'Université du Québec à Montréal (UQAM) doit apporter plusieurs ajustements au niveau de la conception et de l'organisation des stages dans le cadre du baccalauréat en

éducation préscolaire et en enseignement primaire, afin de se conformer aux exigences du MELSL. Le tableau 1.2 résume les principales activités réalisées en ce sens.

Tableau 1.2 Les activités de mise en œuvre de l'implantation de la démarche d'encadrement des stages.

ANNÉE	ACTIVITÉS
2004-2005	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Appropriation des documents concernant le développement des compétences professionnelles ; ➤ Élaboration d'indicateurs pour chacune des composantes de chacune des compétences, et ce, en fonction des trois niveaux de maîtrise de développement ; ➤ Élaboration de la première version de la grille de coévaluation pour le cours FPM 1500 (1^{ère} année du bacc.) ainsi que de la démarche d'encadrement des stages (annexe A) ; ➤ Expérimentation de la grille et de la démarche dans le cadre d'un projet pilote ; ➤ Évaluation informelle de l'expérience ; ➤ Révision de la grille et de la démarche à la lumière de l'évaluation (annexe A).
2005-2006	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adaptation de la grille de coévaluation et de la démarche d'encadrement des stages pour le cours FPM 2500 (2^e année du bacc.) ; ➤ Développement de matériel pédagogique afin de supporter la démarche d'encadrement des stagiaires ; ➤ Formation des superviseurs (FPM 1500 et FPM 2500) ; ➤ Offre de suivi selon les besoins ; ➤ Mise en œuvre de la nouvelle approche au niveau des cours de la formation pratique ayant les sigles : FPM 1500 (1^{ère} année du bacc.) et FPM 2500 (2^e année du bacc.).

Une des premières activités consiste à développer des grilles d'évaluation afin d'intégrer l'ensemble des compétences professionnelles. Dans un premier temps, elles ont été conçues seulement pour les stages 1 et 2 (annexe A). Cette démarche amène les responsables à se rendre compte qu'il devient impossible pour les superviseurs d'évaluer tous ces éléments dans le cadre de deux visites de supervision à l'école. Il apparaît de plus en plus évident que

l'accent doit être mis sur une coévaluation réalisée en impliquant l'enseignant associé et le stagiaire. Le rôle du superviseur s'en trouve transformé par le fait même pour en devenir un de soutien à la démarche. Il s'assure alors que les conditions nécessaires au stagiaire pour qu'il puisse développer l'ensemble des compétences lui soient offertes. Aussi, en cas de litige, le superviseur peut agir en tant qu'arbitre entre le stagiaire et l'enseignant associé.

En 2005, l'ensemble de la démarche d'encadrement des stages fait l'objet d'une expérimentation, dans le cadre d'un projet pilote. C'est un groupe d'étudiants de premier stage qui met à l'épreuve cette nouvelle démarche. Suite aux résultats positifs obtenus, tant de la part du superviseur que des enseignants associés et des stagiaires, on décide de généraliser la procédure pour les étudiants de première et de deuxième année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, dès septembre 2006.

À l'équipe de base pour la conception de la démarche, qui était composée de la directrice adjointe, des deux concepteurs des grilles ainsi que des professeurs invités, s'associe un superviseur qui intervient aussi dans une autre université et qui a déjà intégré les compétences à son programme. Il était initialement prévu que ce dernier devait faire le lien entre les superviseurs et les personnes en charge de son implantation. Si sa contribution s'est avérée intéressante pour l'avancement des travaux, il semble que le transfert de l'information n'est pas été aussi efficace que ce qui avait été planifié au départ.

La direction du programme impose un rythme d'implantation accéléré afin de combler le retard déjà accumulé. Ainsi, l'implantation de la démarche au niveau des cours FPM 1500 et FPM 2500 doit s'effectuer en 2005-2006. L'implantation au niveau des cours FPM 3500 et FPM 4500 doit suivre pour 2006-2007.

Conscients des activités d'information, de sensibilisation et d'encadrement requises pour mener à terme cette opération, les responsables de la formation obtiennent un fonds interne de soutien au développement pédagogique afin de les aider à réaliser ce projet. En effet, l'implantation de la nouvelle démarche d'encadrement des stages impliquera

nécessairement des changements au niveau des pratiques professionnelles des superviseurs, ce qui ne se fera pas sans heurt.

1.3.2 La réaction du milieu

Selon Colletterte et Schneider (2004), les changements importants au sein d'une organisation provoquent des réactions qui peuvent être déstabilisantes pour les personnes concernées. L'implantation de la nouvelle démarche d'encadrement des stages constitue un changement majeur des pratiques évaluatives des stages au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et elle n'échappe pas à ce phénomène.

Dans un souci de transparence et une volonté d'assurer la qualité de l'information transmise aux personnes concernées par la démarche d'encadrement des stages, il est décidé que : 1) la direction du programme informera régulièrement les superviseurs du développement des travaux d'implantation des nouvelles modalités de suivi et d'évaluation des stages ; 2) elle sera le seul canal d'information afin d'éviter la distorsion ; 3) l'information et le suivi pour les superviseurs seront assurés. C'est dans cette perspective que la subvention interne prévue pour le développement pédagogique est dédiée à la réalisation d'une formation rémunérée et destinée aux superviseurs à l'automne 2005. Elle vise à leur présenter l'ensemble de la démarche ainsi que le matériel développé. À cette occasion, les responsables du programme invitent les superviseurs à formuler toute demande de soutien, le cas échéant. Cette activité amène les responsables des stages à réaliser que plusieurs superviseurs n'ont jamais pris connaissance du matériel rattaché à la réforme en éducation et plus particulièrement des compétences qui doivent être développées par les stagiaires. De plus, les responsables du programme prennent conscience du niveau de résistance des superviseurs face à ces changements, qu'ils expriment comme étant une entrave à leur « liberté académique ».

1.4 Le problème

L'évaluation de programme voit le jour aux États-Unis au cours des années 60. Elle est conçue dans le but d'établir l'efficacité des programmes axés sur la lutte contre la pauvreté et d'identifier les éventuelles failles afin d'y remédier. Cette démarche s'inscrit dans la perspective d'une justice sociale. Selon House (1993), les citoyens continuent de lui attribuer ses vertus. Ils s'attendent à ce qu'elle soit en mesure d'établir le succès ou l'échec des programmes, en se basant sur une autorité scientifique, objective et libre de toute idéologie (Stake, 2001; Norris, 2005).

Une revue des écrits appuie ces considérations en soulignant l'importance et la pertinence de procéder à une évaluation, tant de l'implantation que des impacts des réformes en éducation. Cette vision de l'évaluation de programme permet de documenter la démarche et d'identifier les éventuelles difficultés d'application et les résistances et ainsi d'apporter les correctifs qui s'imposent. Summerfelt (2003) mentionne d'ailleurs que « Implementation evaluation is critical for documenting program integrity, defined as the degree to which a service is delivered as intended by the program theory ».

Dans la même veine, Scheirer (1994) souligne l'importance de procéder à une évaluation de l'implantation, puisqu'elle permet de contrôler les activités du programme de sorte à identifier les problèmes relatifs à sa mise en œuvre. Par le fait même, il sera profitable de mesurer l'écart entre le programme planifié et celui appliqué et d'éventuellement utiliser ces analyses statistiques pour évaluer les impacts.

Cette perspective s'explique par le fait que l'ensemble des réformes fondamentales en éducation en Amérique du Nord tel que *Head Start* (1965), *The Project Follow Through* (1968-1977), et plus récemment la stratégie nationale *No Child Left Behind Act* implantée en 2002 aient fait l'objet d'une évaluation tant au niveau de leur l'implantation que des impacts qu'elles ont engendrés.

L'ensemble de ces projets soulignent l'importance de documenter tant l'implantation que l'impact d'une réforme afin de comprendre les retombées et d'envisager les correctifs requis. En effet, l'implantation d'un nouveau programme, d'une nouvelle vision ou d'une nouvelle pratique ne se fait pas toujours comme cela était planifié initialement. Cet écart entre la planification et la réalité vécue sur le terrain peut être attribuable à la résistance venant de différentes personnes concernées, à un manque de ressources et à des circonstances externes. Il devient alors essentiel et nécessaire de documenter tous ces éléments.

À l'intérêt général que constitue le suivi de l'implantation d'un nouveau programme, s'ajoute une obligation de reddition de compte pour la direction du programme. En effet, l'ensemble des programmes de l'UQAM est assujetti à la politique d'évaluation périodique des programmes (politique no.14), qui s'inscrit comme un mécanisme d'assurance qualité, et le programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire doit aussi souscrire aux exigences établies par le CAPFE (comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement). La directrice du département voulait donc mettre en place des mécanismes de suivi de l'implantation des activités liées à l'encadrement des stages afin d'être en mesure de satisfaire à ces exigences.

Il est donc compréhensible que la présente étude s'inscrive dans cette foulée des nouvelles pratiques et qu'elle se donne comme mandat de répondre aux questions suivantes : dans quelle mesure la démarche d'encadrement des stages a-t-elle été implantée tel que prévu ? Et, si requis, quels seraient les éventuels ajustements à apporter afin d'en assurer le succès ?

1.5 La pertinence

La pertinence de la présente démarche prend son sens autant sur le plan du développement du domaine de l'éducation, sur le plan disciplinaire que sur le plan scientifique. Ces trois points seront développés ici.

Sur le plan du développement du domaine de l'éducation, il va sans dire que la mise en œuvre du renouveau pédagogique ne s'effectue pas sans heurt à tous les niveaux. En effet, les milieux universitaires québécois sont confrontés non seulement à des changements importants dans le programme de formation à l'enseignement, mais aussi, pour une première fois, à l'implantation de mécanismes de contrôle voulant assurer que l'implantation des compétences professionnelles s'effectue tel que prévu par le CAPFE (Comité d'agrément des programmes de formation en enseignement, un comité indépendant nommé par le Ministre). De plus, le programme actuel doit s'inscrire dans la foulée de nouvelles pratiques qui exigent que toute innovation fasse l'objet d'une évaluation systématique. Il est d'autant plus pertinent de documenter cette mise en œuvre afin qu'elle serve à implanter la démarche d'encadrement des stages aux autres années du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ou à d'autres programmes similaires du domaine.

Sur le plan disciplinaire, des auteurs tels que Patton (1997), Rossi, Lipsey et Freeman (1999) soulignent l'importance de procéder à une évaluation de l'implantation ou de la mise en œuvre du plan d'action préalablement à l'évaluation des impacts, afin de mettre en contexte les résultats obtenus. L'évaluation de la mise en œuvre ou de l'implantation est le meilleur moyen d'examiner l'évolution de l'implantation du programme. Dans ce contexte, des questionnements relatifs à la gestion et à l'implantation du programme sont proposés afin de soumettre, si cela est nécessaire, des modifications ou des ajustements. Pour Patton (1997), l'évaluation de l'implantation comporte un caractère descriptif, continu, flexible et inductif. Elle est utilisée pour expliquer les succès, les échecs et les changements qui se produisent à l'intérieur d'un programme implanté. C'est, par ailleurs, le cadre dans lequel s'inscrit ce mémoire.

Enfin, sur le plan scientifique, toute démarche qui vise à démontrer qu'il est bénéfique de dépasser le simple niveau des impressions pour documenter la réalité, par une évaluation rigoureuse, s'avère en soi une contribution non négligeable. La pratique évaluative a besoin de démarches documentées afin de servir de référence dans le domaine. De plus, State (1999) souligne ceci : « Although it seem obvious, many administrators, policymakers and others advocating reform fail to bring teachers to the table early on [...] Without the active support of the majority of teacher, comprehensive reform is doomed. » Dans cette optique, le rapport intitulé *Models Matter— The Final Report of the National Longitudinal Evaluation of Comprehensive School Reform* (2006) de l'American Institute for Research préconise la mise en place de trois dimensions afin d'assurer l'adhésion au processus d'adoption d'une réforme. Cette approche minimise les réactions du milieu face aux changements et favorise son implantation. Ces dimensions ressortent de la littérature comme des thèmes importants lorsqu'une réforme est initiée. Elles réfèrent d'abord à la qualité de l'information offerte aux personnes concernées, ou *stakeholders* (Bodilly, 1998), à leur degré d'implication dans le processus (Datnow, Borman, Stringfield, Overman, et Castellano; 2003) et à la protection de leurs opinions face aux pressions externes (Slavin et Madden, 1999).

Considérant la pertinence des différents plans sur lesquels se fondent la présente étude, les deux questions d'évaluation annoncées à la section précédente, s'avèrent fondamentales pour assurer le succès de l'implantation de cette nouvelle démarche d'encadrement des stages.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Les questions soulevées dans le cadre de la problématique réfèrent à une démarche d'évaluation de programme et plus spécifiquement, à l'évaluation de l'implantation du programme.

Considérant que la présente démarche s'inscrit dans une perspective d'évaluation de programme et non de recherche, le cadre théorique sera développé en conséquence. Dans un premier temps, nous effectuerons une distinction entre la recherche, l'évaluation de programme et la recherche évaluative. Par la suite, nous développerons la notion de programme et plus spécifiquement, la démarche d'encadrement des stages. Par la suite, nous survolerons les principaux courants de pensée qui concernent l'évaluation de programme ainsi que la notion d'évaluation de l'implantation. Finalement, nous effectuerons l'adaptation de l'ensemble de ces considérations à la situation actuelle. Nous concluons par une synthèse des éléments du chapitre qui nous conduira à l'énoncé des objectifs de la présente démarche.

2.1 Les distinctions entre la recherche, la recherche évaluative et l'évaluation de programme

Tel que mentionné en introduction, il est essentiel de comprendre ces distinctions pour apprécier les développements théoriques subséquents.

L'émergence de l'évaluation de programme à titre de pratique autonome a mis en évidence la nécessité de la distinguer de la recherche scientifique et de la recherche évaluative. Plusieurs auteurs, pour ne citer que Mathison (2008), Cousins et Shulha (2007), Levin-Rozalis (2003), Hurteau et Nadeau (1988) et Hurteau et Houle (2005), se sont intéressés à cette problématique.

La distinction entre la recherche scientifique et l'évaluation de programme est relativement facile à établir, compte tenu du consensus chez les auteurs à ce sujet. En effet, le fait que leurs visées soient différentes (Hurteau et Nadeau, 1987 ; Levin-Rozalis, 2003 ; Mathison, 2008) rend la distinction évidente. En effet, la recherche scientifique vise le développement des connaissances sur un objet alors que l'évaluation de programme vise à porter un jugement fondé sur un objet (Gephart, Ingle et Saretsky, 1973 ; Borich et Jemelka, 1982). Plus spécifiquement, pour y parvenir, la recherche scientifique a comme point de départ une hypothèse, qui devra être vérifiée par une démarche systématique, contrôlée, basée sur l'observation et l'expérimentation, afin que les résultats soient généralisés par la suite. L'évaluation de programme, quant à elle, vise à déterminer systématiquement la valeur ou le mérite d'un programme au moyen d'une cueillette de données systématique. La rigueur de sa démarche réside dans la capacité de l'évaluateur de justifier les choix sous-jacents (choix des objectifs, des objets, des critères et des variables mesurables ainsi que des seuils).

La distinction entre la recherche évaluative et l'évaluation de programme s'avère cependant moins évidente et il n'y a pas nécessairement de consensus à ce niveau chez les auteurs. Gaudreau (1997) distingue ces deux activités en référant à leurs visées respectives. Pour elle, l'évaluation de programme génère un jugement DE valeur sur l'objet alors que la recherche évaluative génère un jugement SUR la valeur du programme. Hurteau et Houle (2005) ont approfondi cette distinction. Ils confirment les visées de l'évaluation de programme comme une activité de gestion du programme qui éclaire la prise de décision. De plus, ils considèrent la recherche évaluative comme une activité de développement qui se concrétise par la mise en place d'un prototype ou par l'établissement du lien de causalité entre une intervention et les résultats générés. Dans cette perspective de portée plus large, une généralisation s'avère appropriée. Il est évident que les choix méthodologiques qui

découlent de ces deux activités seront fortement teintés par leurs perspectives réciproques. À titre d'illustration, la démarche évaluative des stratégies nationales comme *Head Start* (1965), *Follow Through* (1968-1977) et plus récemment *No Child Left Behind Act* (2002), est qualifiée de recherche évaluative. Il en est de même pour la stratégie *Agir Autrement*, plus près de nous. Par contre, l'ensemble des évaluations des projets éducatifs dans les écoles constituent des évaluations de programme.

Ces diverses distinctions nous permettent de confirmer notre position initiale, à savoir que la présente démarche s'inscrit dans une perspective d'évaluation de programme. En effet, elle constitue un acte de gestion du programme, initié à la demande de la direction du programme, dans le but d'obtenir un éclairage objectif sur le niveau d'implantation de la démarche d'encadrement des stages et ainsi envisager les décisions et les actions qui s'imposent.

Cette précision ayant été effectuée, nous développerons maintenant les notions de programme et d'évaluation de programme.

2.2 Un programme

L'évaluation de programme vise à porter le jugement sur la qualité d'un programme, ce qui constitue par le fait même l'objet d'étude. Dans le cadre d'une recherche, il serait important d'effectuer une revue des écrits afin d'identifier les contributions à cet effet. Cette démarche s'avère aussi essentielle dans le cadre d'une recherche évaluative afin de s'assurer qu'aucun prototype similaire n'a été développé ou, au contraire, que l'on saisit bien toutes les nuances d'un prototype que nous souhaiterions appliquer. Dans le contexte spécifique, il est important de bien décrire le programme à l'étude, et ce, selon les normes fournies par la littérature. En effet, plusieurs auteurs ont développé des référentiels à cet effet. À quelques nuances près, ils sont assez similaires, ce qui nous amène à ne développer que celui de Chen (2005) qui est le plus utilisé par les praticiens.

Pour Chen (2005), un programme ressemble à un système ouvert. Celui-ci doit être composé d'un ensemble de ressources (humaines, matérielles et financières) et de moyens (interventions, activités) qui fonctionnent à l'intérieur d'un processus en interaction avec son environnement. On arrive alors à un résultat, qui rend compte des changements, lorsque les objectifs liés à l'amélioration du bien-être de sa clientèle sont atteints.

La figure 2.1 représente le programme tel que perçu par Chen (2005). C'est un processus dynamique avec une boucle de rétroaction qui évolue dans un environnement donné en transformant les intrants en résultats.

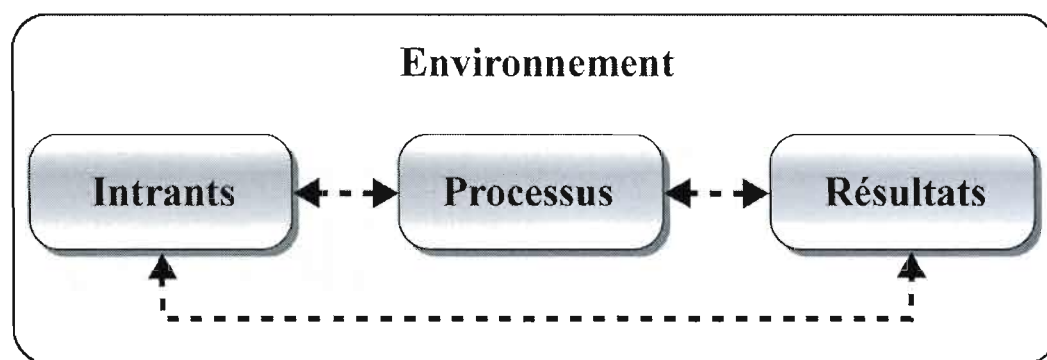


Figure 2.1 Un programme : un système (Chen, 2005)

Les *intrants* concernent tous les éléments en place au moment où le programme est conçu, ils pourront ensuite être utilisés lors de son élaboration. Ces éléments réfèrent aux clients et à leurs besoins – qui sont transformés en objectifs – ainsi qu'aux ressources provenant de l'environnement et étant essentielles au bon fonctionnement du système d'encadrement (personnel, équipement, finances, technologie, etc.). Le *processus* se définit par les activités du programme, c'est-à-dire toutes les opérations nécessaires à l'organisation de la mise en place du programme. On parle entre autres de la formation des personnes qui auront à intervenir, de l'élaboration d'un calendrier des activités et de la planification de l'intervention. Les responsables doivent s'assurer de la durée et de la fréquence des activités d'intervention, de leur contenu et de leurs caractéristiques. Le processus constitue en quelque sorte l'âme d'un programme puisqu'il assure la transformation annoncée en offrant

des interventions — activités, traitements, services à la clientèle. Les *résultats* sont définis selon les attentes que nous avons par rapport au programme, en lien avec le changement chez la clientèle visée (enseignants plus compétents, augmentation d'une clientèle dans un programme, etc.). Ils peuvent être aussi considérés comme des objectifs à atteindre à court, moyen et long terme. Ils rendent compte du niveau de transformation atteint. L'*environnement* réfère autant aux ressources qu'à l'ensemble des facteurs qui imposent des balises, des contraintes au programme, des compétences professionnelles. Finalement, la *boucle de rétroaction* ou *système de rétroaction* relie les résultats aux intrants et vice-versa et permet de faire des changements. Cet élément permet d'apporter au programme les ajustements requis au fur et à mesure afin d'éviter qu'il ne se détériore. Il introduit alors la notion d'évaluation de programme, puisqu'elle consiste justement à fournir de l'information pertinente et adéquate pour alimenter le système de rétroaction (Chen, 2005).

La description structurée du programme permet ainsi de s'assurer que tant l'évaluateur que l'ensemble des détenteurs d'enjeux (stakeholders) partagent une vision commune de la réalité.

2.3 L'évaluation de programme

2.3.1 Sa définition

Si l'évaluation a connu diverses définitions à travers son évolution, les théoriciens et les praticiens actuels s'entendent tous sur la définition suivante : l'évaluation de programme consiste à décrire la nature et la qualité d'un programme, au moyen d'une cueillette systématique de données, en vue de porter un jugement et ainsi d'envisager les décisions qui s'imposent concernant sa programmation future (Stake, 1967 ; Guba & Lincoln, 1981 ; Scriven, 1991 ; Nevo, 1995 ; Patton, 2002 ; Stake, 2004). Ainsi, l'objectif est de décrire systématiquement, de porter un jugement ou des conclusions évaluatives et finalement, de formuler des recommandations.

2.3.2 Son évolution

Il est plus aisé de comprendre la définition actuelle de l'évaluation de programme si on la situe dans une perspective temporelle. Plusieurs théoriciens ont développé des typologies qui obtiennent un certain consensus. C'est dans cette perspective que nous avons décidé de retenir la typologie développée par House et Howe (1999), compte tenu qu'elle situe l'évaluation de programme dans une perspective tant historique qu'épistémologique. Ces auteurs rattachent l'évolution du domaine aux quatre grands courants de pensée du positivisme, du constructivisme radical, du modernisme et finalement, de la démocratie délibérative.

Les premiers praticiens en évaluation de programme se sont inscrits dans la tradition de la recherche scientifique en sciences sociales. Campbell (1974, 1982) et Shadish, Cook et Leviton (1995), tenants du positivisme accordent une importance aux évidences et qu'ils résument l'acte d'évaluer à celui de mesurer. La percée du constructivisme radical, dont Guba et Lincoln (1989) sont les principaux tenants, permet d'enrichir la description initiale du programme en intégrant les points de vue des différents détenteurs d'enjeux (*stakeholders*). Les valeurs, opinions, points de vue, nuancent donc les évidences recueillies. L'ingérence de l'état dans le processus évaluatif, cause de nombreux affrontements entre l'État et les différents détenteurs d'enjeux, conduit à un positionnement post-modernisme de l'évaluation de programme. Celui-ci est soutenu par des théoriciens tels que Stromach et MacLure (1997). La démarche évaluative adopte alors une perspective de reddition de compte. Finalement, la perspective démocratique délibérative (House et Howe, 1999) émerge peu à peu afin d'offrir un contrepoids à l'ingérence de l'État. Elle envisage de transmettre une information solide, honnête et objective aux citoyens (Chelimsky, 1998) en respectant des principes d'inclusion, de dialogue et de délibération (House, 2004). Plus spécifiquement, l'inclusion implique que tous les détenteurs d'enjeux associés au programme soient intégrés au processus d'évaluation, alors que le dialogue assure que l'ensemble des points de vue soit présenté et représenté. La délibération, quant à elle, assure la gestion des éventuels conflits qui pourraient émerger de la confrontation de valeurs et de l'interprétation des résultats. La démarche évaluative vise à produire un jugement fondé et

argumenté, en plus de tenir compte du contexte précis dans lequel se déroule l'évaluation (Schwandt, 2007).

Finalement, il est à noter que l'ensemble de ces perspectives est encore en vigueur. Elles enrichissent les différentes fonctions que peut remplir l'évaluation de programme, selon le contexte dans lequel elle se déroule.

2.3.3 Ses fonctions

Ces différents développements auront permis de cerner deux grandes fonctions à l'évaluation de programme, soit la reddition de compte et la gestion du programme. La première découle de l'obligation de répondre de l'exercice d'une responsabilité ayant été conférée à un ministère ou à un organisme et inclut les opérations de vérification, de gestion axée sur les résultats et d'agrément. La seconde, la gestion des programmes, consiste à la mise en œuvre de tous les moyens humains et matériels d'un organisme ou d'une entreprise pour atteindre les objectifs préalablement fixés et fait référence à l'évaluation et au pilotage (monitoring). Ces deux concepts seront maintenant développés afin d'en faciliter la distinction.

2.3.3.1 La reddition de compte

L'activité de vérification établit le niveau de conformité d'un objet (programme, projet, activité, etc.) par rapport à une norme. Dans cette perspective, elle assure la cohérence entre les intentions, les activités et les résultats, mais elle ne porte pas de jugement. La gestion axée sur les résultats vise à décrire l'atteinte des cibles identifiées dans le cadre de la planification stratégique (résultats anticipés). Finalement, l'agrément, qui est souvent confondu à tort avec l'accréditation, consiste à établir dans quelle mesure les différentes composantes d'un programme se conforment aux critères préétablis par une instance externe et indépendante ayant pour mandat d'émettre un certificat de conformité. Le CAPFE (comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement) en est une illustration. Il se rapproche de l'activité de vérification, mais contrairement à cette dernière,

il porte un jugement sur le programme. Ce jugement est porté par les membres du comité d'agrément.

2.3.3.2 La gestion du programme

L'évaluation de programme ayant été préalablement définie, nous nous attarderons au pilotage, communément appelé le « monitoring ». Le monitoring consiste à établir des indicateurs quantitatifs sur les différentes composantes du programme, ce qui permet d'assurer un suivi du programme, d'identifier les potentielles difficultés et d'apporter des correctifs avant que la situation ne dégénère.

2.4 Ses assises théoriques

L'évaluation de programme bénéficie aussi d'assises théoriques qui prennent la forme de trois métathéories, soit celle développée par Shadish, Cook et Levington (1991), celle développée par Alkin et Christie (2004) et celle développée par Scriven (1980) à laquelle on réfère par le concept de la « logique de l'évaluation ». Finalement, sans constituer une métathéorie comme tel, la typologie de Rossi, Lipsey et Freeman (2004) permet de classer les différents types d'évaluation de programme en fonction des objectifs poursuivis par la démarche.

2.4.1 La métathéorie de Shadish, Cook et Levinton (1991)

Shadish, Cook et Levinton (1991) proposent une métathéorie de l'évaluation de programme qui assure un corpus théorique. Pour ces auteurs, l'évaluation de programme constitue une activité qui intègre diverses composantes, issues de disciplines variées. Elles sont au nombre de cinq, soit la programmation sociale, la connaissance méthodologique, la valeur, l'utilisation et la pratique évaluation. Le tableau 2.1 les résume et identifie leurs disciplines d'origine.

Tableau 2.1 : Composantes de la métathéorie de Shadish, Cook et Levinton (1991)

Composantes théoriques de l'évaluation	Considérations théoriques	Domaines d'application initiaux
Programmation sociale	Source pour planifier et implanter les programmes qui seront évalués	Éducation, santé publique, santé mentale, criminologie
Connaissance méthodologique	Source de connaissance méthodologique	Psychologie, sociologie, anthropologie, économie, mesure en éducation
Valeur	Appréciation de la valeur du programme ou de ses composantes	Philosophie
Utilisation	Contexte et procédures qui favorisent l'utilisation des résultats de l'évaluation	Science politique, psychologie organisationnelle, administration publique
Pratique évaluative	L'art de faire et la connaissance des évaluateurs	Élaborée au fur et à mesure de l'émergence du domaine

La première de ces composantes réfère à la programmation sociale, qui tient ses origines de l'éducation, de la santé publique, de la santé mentale et de la criminologie. Elle regroupe des théoriciens comme Suchman (1967), dont les préoccupations se résument par les questions suivantes : Quelle théorie des sciences sociales peut clarifier les solutions envisageables en regard de la problématique à l'étude ? Quelles solutions peuvent être implantées et évaluées ? Dans quelle mesure seraient-elles retenues par les personnes concernées ? Est-ce qu'elles contribueraient à l'amélioration de la situation ? La deuxième composante fait référence à la connaissance méthodologique, qui a connu un développement important grâce à la contribution de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie, de l'économie et de la mesure en éducation. Cette composante s'intéresse plus particulièrement aux choix méthodologiques requis pour recueillir l'information pertinente à la compréhension d'un problème. La troisième composante se préoccupe plus spécifiquement

des valeurs et elle tire ses fondements de la philosophie. Elle met en évidence le contexte spécifique de toute démarche évaluative, qui doit être explicité par l'évaluateur. La quatrième composante s'intéresse quant à elle à l'utilisation et elle vise la récupération des résultats de l'évaluation dans la pratique. C'est dans cette perspective qu'elle tire ses fondements des sciences politiques, de la psychologie organisationnelle et de l'administration publique. Finalement, la pratique évaluative fournit un soutien aux praticiens dans l'exercice de leur fonction ; mais il est à noter qu'elle est considérée comme étant une pratique en émergence et que, dans ce contexte, elle ne bénéficie pas d'assises théoriques.

2.4.2 La métathéorie de Alkin et Christie (2004)

Alkin et Christie (2004) se sont inspirés des travaux de Shadish, Cook et Leviton (1991) pour offrir aux praticiens une typologie des modèles d'évaluation de programme, qui met en évidence ce que les théoriciens valorisent en termes de composantes théoriques. C'est dans cette perspective, que Alkin et Christie (2004) regroupent les 28 modèles jugés les plus importants en fonction de trois axes, soit la méthodologie, la valeur et l'utilisation. Ils illustrent leur démarche au moyen d'un arbre (voir figure 2.2). Ces trois approches s'appuient sur des fondements théoriques (racine de l'arbre) qui consistent en la reddition de compte et l'enquête sociale. Tandis que le premier fortifie les visées de la démarche évaluative, particulièrement de vérifier l'atteinte des résultats, le second a recours à l'orientation méthodologique, qui s'inspire des sciences sociales (modalités de recherche rigoureuses).

Plus précisément, la branche de la méthodologie s'inspire de la connaissance méthodologique (Shadish, Cook et Leviton (1991). Celle du jugement de valeur s'inspire des travaux de Scriven (1967), le philosophe de l'évaluation de programme, qui accorde une importance particulière au fait d'établir la valeur et avance que « to maintain that placing value on data is perhaps the most essential component of the evaluator's work.» (p. 13). Finalement, les théoriciens rassemblés sur la branche de l'utilisation sont plus particulièrement concernés par la récupération des résultats émanant de l'évaluation, une fois

celle-ci terminée. C'est dans cette perspective qu'ils sollicitent la participation des personnes concernées (*stakeholders*) tout au long de la démarche évaluative, pour que ceux-ci s'approprient l'évaluation et utilisent les recommandations de l'évaluation. Il est à souligner que Alkin et Christie (2004) ne considèrent pas ces regroupements mutuellement exclusifs. Tel que mentionné, ils ont effectué leur classification sur la base de ce que les théoriciens privilégient avant tout.

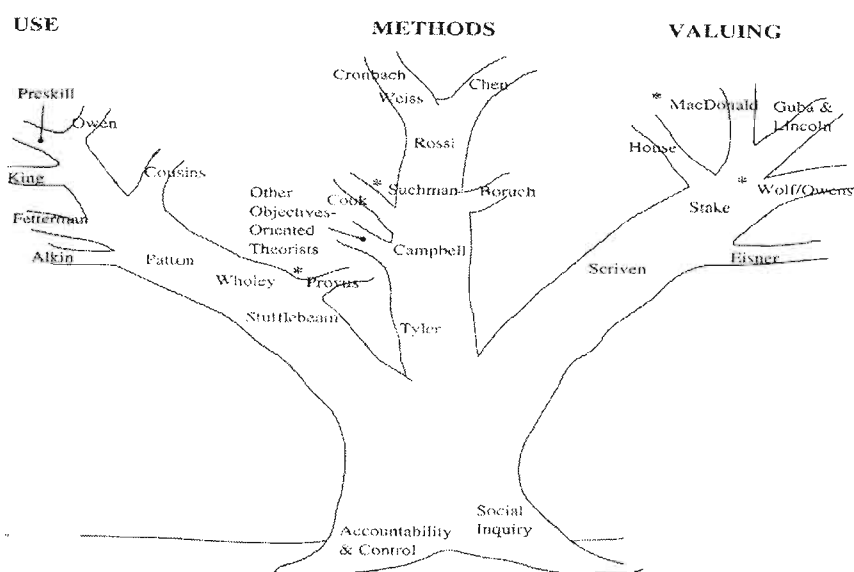


Figure 2.2 : L'arbre d'Alkin et Christie (2004) regroupant différents modèles d'évaluation sous trois axes.

Le tableau 2.2, développé par Zielinski (2007), situé à la page suivante, permet à la fois de spécifier et de distinguer les trois orientations.

Tableau 2.2 Distinction entre chacune des orientations d'évaluation (Zielinski, 2007)

ORIENTATIONS	VISÉES	CARACTÉRISTIQUES
La méthode	Résultats valides en ayant recours à des schémas expérimentaux ou quasi expérimentaux permettant de préciser la contribution des facteurs qui les influencent.	Accent sur : <ul style="list-style-type: none"> • Méthodes de la recherche scientifique ; • Utilisation des schémas expérimentaux et quasi expérimentaux ; • Rigueur scientifique ; • Valorisation des buts, objectifs et critères clairement énoncés ; • Résultats générés.
Le jugement de valeur	Jugement de valeur sur l'objet de façon à ce que le client soit en mesure de prendre les décisions qui s'imposent.	Accent sur : <ul style="list-style-type: none"> • Contribution de l'évaluateur au jugement de valeur ; • Obtention d'une information complète – incluant d'autres programmes – afin que le jugement de valeur puisse inclure des alternatives ; • Contribution des répondants à titre d'experts ; • Présentation des différents points de vue dans le rapport.
L'utilisation des résultats	Résultats utiles et utilisables pour le client.	Accent sur : <ul style="list-style-type: none"> • Processus interactif incluant l'ensemble des « stakeholders » afin de stimuler leur engagement et ainsi d'augmenter les chances d'utilisation des résultats ; • Implication des « stakeholders » à toutes les phases de la démarche.

On se rend compte qu'il existe un lien entre ces trois orientations et l'évolution du domaine. En effet, à ses origines, l'évaluation de programme était fortement associée à une démarche de recherche, tant par ses orientations que ses méthodes, elle s'est graduellement dissociée de cette activité pour développer sa propre identité. Elle consiste en une activité de gestion des programmes, s'adressant à l'ensemble des détenteurs d'enjeux (stakeholders), dans le but de porter un jugement et ainsi d'éclairer la prise de décision.

2.4.3 La « logique de l'évaluation » de Scriven (1980)

Les développements antérieurs aident à cerner les orientations et les positionnements stratégiques mais elles ne structurent pas la démarche pour générer le jugement. La « logique de l'évaluation » constitue la première démarche dans ce sens. Si elle a constitué une source d'inspiration pour les travaux ultérieurs de Hurteau (1991) ; Fournier (1995) ; Stake (2004) et Arens (2006), nous ne développerons que la modélisation de l'acte spécifique d'évaluer (Hurteau & Houle, 2005) puisque les différents développements adoptent une perspective relativement similaire et que, contrairement aux autres, celle-ci a fait l'objet d'une validation (Hurteau, Lachapelle et Houle, 2006).

2.4.3.1 La définition de la « logique de l'évaluation »

Scriven (1980) contribue au développement du processus spécifique de l'évaluation de programme en étant le premier à cerner les éléments ainsi que des composantes qui caractérisent l'acte même d'évaluer. Il le fait en se référant aux principes de raisonnement propre à la logique générale qui relèvent de la déduction, de l'induction et de l'inférence statistique. Sa démarche de mise en opération, qu'il nomme la « logique de l'évaluation » est composée des quatre phases suivantes :

- 1) La première consiste à établir *les critères*, c'est-à-dire les éléments de l'objet qui seront évalués. Ils sont définis comme les aspects, les attributs ou les dimensions qui caractériseront la valeur ou le mérite de l'objet d'évaluation;

2) La seconde consiste à fixer les *standards* ou seuils de performance, c'est-à-dire le ou les points de coupure qui déterminent le niveau de performance à atteindre pour que le jugement soit favorable. Ils constituent un seuil, typiquement exprimé en pourcentage ou en degré de qualité, qui permettra d'établir si le jugement sera positif ou négatif;

3) La troisième consiste à *mesurer la performance et la mettre en relation avec les seuils de performance*. Cette activité implique une cueillette de données, mais ne la concerne pas directement, car l'essence de cet élément est la mise en relation des données obtenues avec les seuils de performance établis.

4) Finalement, la dernière consiste à porter un jugement sur la qualité du programme à l'étude.

2.4.4 La modélisation de l'acte spécifique d'évaluer

La modélisation développée par Hurteau et Houle (2005) est issue d'une anasynthèse des contributions antérieures dans le domaine et elle a été validée au moyen d'une méta-analyse (Hurteau, Lachapelle et Houle, 2006). La figure 2.3 présentée à la page suivante, illustre cette modélisation.

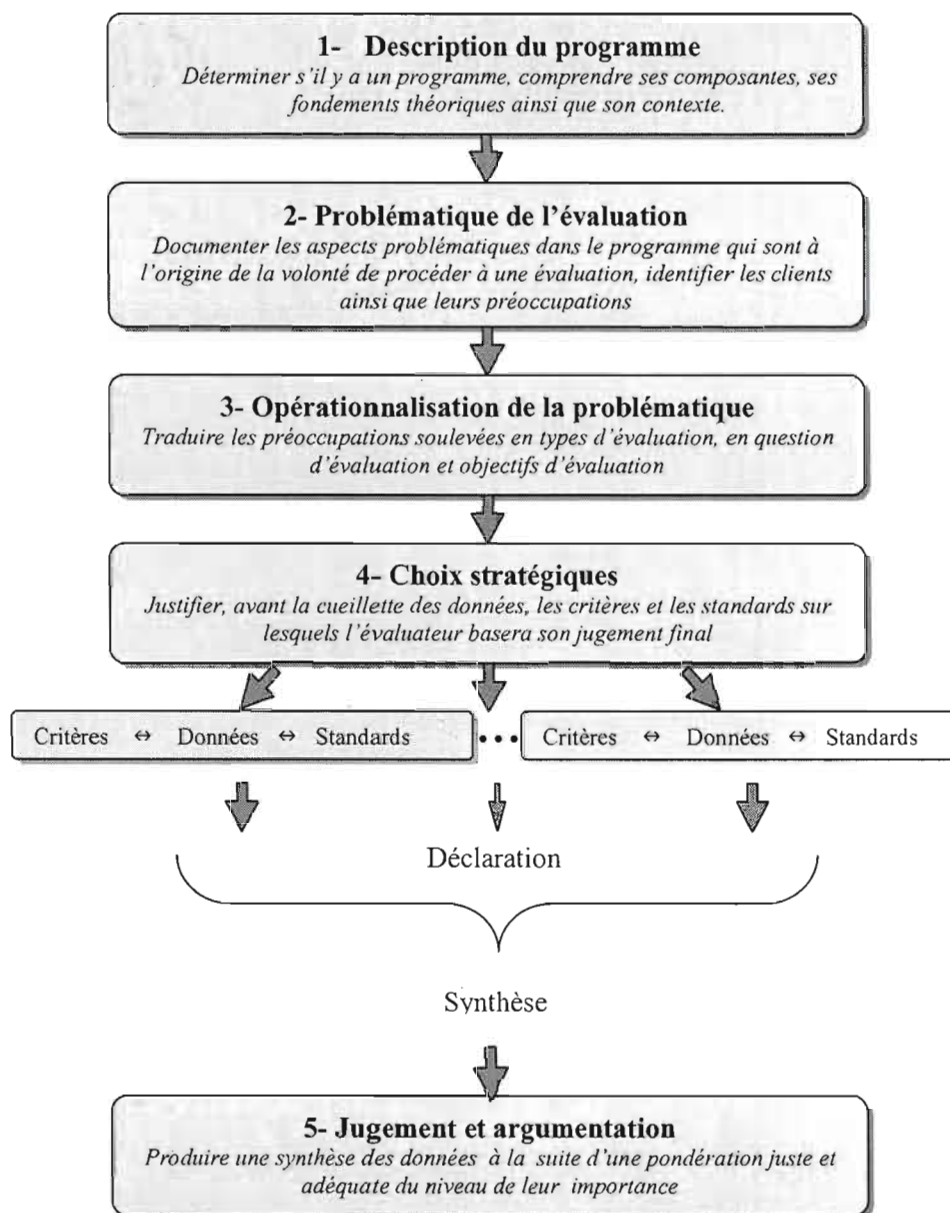


Figure 2.3 La modélisation de l'évaluation de programme

La description du programme ou du projet revêt un rôle important, car elle réfère aux aspects qu'il est nécessaire de documenter afin de s'assurer qu'il y ait bien un programme qui puisse, éventuellement, faire l'objet d'une évaluation. Cette description permet de cerner les incohérences entre les éléments du programme, les difficultés qu'il rencontre ou qu'il est susceptible de rencontrer, ce qui alimente la problématique qui se trouve être la seconde phase. Celle-ci est essentielle parce qu'elle énonce et documente l'élément déclencheur de la démarche évaluative ainsi que les demandes et les attentes des clients. Par la suite, l'opérationnalisation de l'évaluation, transforme la problématique énoncée sous la forme d'une question, d'objectifs et d'un objet. Ces considérations, nous amènent à introduire les différents types d'évaluation qui seront traités dans le point suivant. Les choix stratégiques de l'évaluation constituent le cœur de la démarche et ils consistent à spécifier, avant la cueillette de données, les critères et les seuils de performance au moyen desquels le jugement sera porté. Ces choix s'avèrent importants dans le cadre de toute démarche évaluative parce qu'ils amèneront l'évaluateur à recueillir des données qui appuieront son jugement final ainsi que son argumentation qui se trouve être le but ultime de l'évaluation de programme. Finalement, les déclarations constituent un premier niveau de synthèse des données et des évidences recueillies qui sont appuyées par des évidences, des faits ainsi que des justifications. Ces dernières sont légitimées et nuancées par les variables contextuelles. Le jugement, quant à lui, représente la synthèse des données à la suite d'une pondération juste et adéquate du niveau de leur importance. Un jugement est éclairant dans la mesure où il permet d'atteindre le ou les objectifs de l'évaluation et, par le fait même, de répondre à la question d'évaluation posée au moment de l'opérationnalisation de la problématique.

2.4.5 Les types d'évaluation de programme

Comme nous venons de le constater, l'étape d'opérationnalisation consiste à établir les visées de la démarche évaluative afin d'ainsi mieux orienter l'ensemble des choix stratégiques qui seront effectués par la suite. Rossi, Lipsey et Freeman (2004) nous offrent une typologie des différents types d'évaluation. Elle a été retenue parce que ses auteurs ont effectué une synthèse des différents écrits qui lui ont permis de s'imposer dans le domaine,

et ce, tant comme référence scientifique que pratique. Un autre avantage non négligeable à retenir est que cette taxonomie est en plus univoque, en ce sens que les classes sont étanches et liées aux objectifs visés par la démarche évaluative. Ceci est présenté dans le tableau suivant.

Tableau 2.3 Les types d'évaluation en fonction des objectifs visés et des orientations
tiré de Rossi, Lipsey et Freeman (2004)

TYPES D'ÉVALUATION	OBJECTIFS VISÉS	ORIENTATIONS
Analyse des besoins et pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier la clientèle cible ; • Établir ses problèmes, ses besoins ; • Identifier des changements au niveau des problèmes et besoins ; • Déterminer les objectifs à poursuivre ou à ajuster en fonction des changements. 	Permet l'étude des conditions, des besoins et des problèmes rencontrés par la clientèle et auxquels un programme veut apporter un changement.
Conceptualisation et organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Établir la cohérence interne du programme, son articulation – sur papier – ainsi que sa faisabilité dans le contexte d'une conception. 	Permet d'étudier la cohérence interne du programme ou d'établir la correspondance entre la théorie sous-jacente au programme et les connaissances actuelles.

TYPES D'ÉVALUATIONS	OBJECTIFS VISÉS	ORIENTATIONS
Implantation du programme et processus	<ul style="list-style-type: none"> • Établir la cohérence entre la programmation et les activités réalisées (conformité) ; • Effectuer des comparaisons entre différents sites d'implantation. 	Permet de faire l'étude de la cohérence entre les opérations et/ou les services prévus et ceux observés lorsque le programme est en fonction.
Résultats, impacts et efficacité	<ul style="list-style-type: none"> • Établir le niveau d'atteinte des objectifs, buts, visées du programme, afin de prendre la meilleure décision, à savoir s'il demeure en place, s'il doit subir des ajustements ou s'il doit être abandonné. 	Permet d'établir la correspondance entre le niveau d'atteinte des résultats attendus (objectifs) et ceux observés, à court, moyen et long terme.
Coûts et efficience	<ul style="list-style-type: none"> • Extension de l'évaluation de l'efficacité par une considération économique ; • Considération importante pour envisager les suites à donner à un programme. 	Permet de déterminer dans quelle mesure les coûts du programme sont justifiés par les améliorations notées.

2.4.6 Conclusion intermédiaire

Ainsi, contrairement à la recherche, l'évaluation de programme constitue une activité de gestion puisqu'elle vise à porter un jugement sur la qualité du programme. Elle bénéficie d'assises théoriques qui lui permettent d'encadrer sa mise en application. Comme nous serons à même de le constater dans le point qui suit, elle prend une connotation particulière selon les contextes et ajuste ainsi ses modalités.

2.5 Mise en application des concepts dans le cadre de la présente démarche

Cette démarche de mise en application s'appuiera principalement sur la modélisation de l'acte d'évaluer (Hurteau, Lachapelle & Houle, 2005) puisque celle-ci a été conçue à cette fin. Chacun des éléments sera donc développés à tour de rôle.

2.5.1 La description du programme à l'étude : la démarche d'encadrement des stages

La démarche d'encadrement des stages au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire constitue en quelque sorte un programme dans un programme, le stage étant conçu comme une entité en soi à l'intérieur de la formation à l'enseignement. Tel que défini antérieurement, le programme qui nous intéresse dans le cadre de ce mémoire possède ses propres intrants, ses activités et ses résultats spécifiques, tout en évoluant dans un environnement qui lui est propre. Nous nous attarderons plus particulièrement aux activités puisqu'elles font l'objet de la démarche évaluative.

Ces activités sont variées. Premièrement, il y a les cours théoriques, qui permettent de préparer les étudiants à leur stage. On y présente alors le déroulement du stage, les différents outils d'évaluation ainsi que le concept d'analyse réflexive qui sera mis en application dans le cadre du stage. Deuxièmement, il y a la journée de concertation avec les stagiaires et les enseignants associés, laquelle permet aux superviseurs de répondre aux questions touchant la démarche évaluative et tout autre aspect pouvant être en lien avec le fonctionnement du stage et de la nouvelle démarche d'encadrement des stagiaires. C'est aussi à ce moment que les objectifs ainsi que la terminologie entourant la démarche du stage sont clarifiés afin d'assurer que les termes et les indicateurs de la grille de coévaluation soient clairs et pertinents.

Ensuite, viennent les deux visites dans les écoles, dont la première permet d'assurer que le stage comprenne toutes les conditions requises et que l'enseignant associé ainsi que le stagiaire aient bien compris l'ensemble de la démarche évaluative. La seconde visite vise à effectuer une observation d'environ 30 minutes, suivie d'une rétroaction à caractère

formatif. En cas de conflit avec l'évaluateur, le superviseur peut alors devenir l'arbitre entre les deux parties.

Finalement, les activités synthèses (inter stage et synthèse) mettent l'accent sur le partage des expériences et le retour sur les acquis. Les superviseurs prennent finalement en considération l'ensemble de l'information dont ils disposent (analyse réflexive, observations et évaluations) pour effectuer une synthèse et coter le stage. L'adhésion par un grand nombre de participants à l'ensemble des activités liées au programme est essentielle pour assurer l'implantation de la nouvelle démarche d'encadrement des stages.

2.5.2 Les orientations et les objectifs de la démarche

Considérant le fait que nous souhaitons établir dans quelle mesure la nouvelle démarche d'encadrement des stages au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire a été implantée tel que prévu, il apparaît que l'évaluation s'inscrive au niveau du processus (les activités) du programme et plus précisément, dans la perspective de l'implantation. Il est à noter que le contexte particulier de cette démarche la situe au carrefour des deux fonctions d'une évaluation de programme. En effet, d'un côté, la directrice du programme souhaite décrire et améliorer la situation dans la perspective d'une gestion saine de son programme de stages, par l'évaluation de programme. D'un autre côté, la démarche s'inscrit aussi dans une perspective de reddition de compte puisqu'elle vise aussi à répondre aux exigences du CAPFE et à se préparer pour sa visite. La planification de la démarche devra prendre ceci en considération.

Ces choix nous amènent à ouvrir une parenthèse pour nous intéresser plus particulièrement à l'évaluation de l'implantation et aux modèles qui assurent un cadre de référence pour structurer la démarche.

2.5.2.1 L'évaluation de l'implantation

Pour Mathison (2004), l'évaluation de l'implantation a pour objet d'étude les activités rattachées au programme et elle vise à déterminer si les activités mises en place correspondent à celles prévues. Pour Patton (1997), elle constitue le moment privilégié pour rendre compte de l'évolution d'un programme et Sheirer (1994) identifie trois types de question pour y parvenir : 1) quelles sont les intentions initiales du programme? 2) de quelle façon ont-elles été implantées, 3) comment expliquer l'écart entre la planification et l'implantation du programme visé?

Cependant, la mise en œuvre d'une intervention s'avère rarement l'application intégrale d'une technologie ou d'une planification et elle s'inscrit plutôt dans un processus dynamique qui se modifie en cours de route, au gré des situations (Hurteau, 1989). Ainsi, tant cette auteure que Patton (1997) s'entendent sur le fait que cette démarche évaluative sert à décrire les changements qui ont du prendre place et à justifier les succès, les échecs et les modifications d'un programme. De plus, plusieurs facteurs (humains, matériels, financiers) peuvent influencer ce qui avait été prévu au départ et c'est la raison pour laquelle la démarche évaluative doit inclure ces considérations.

En résumé, la présente évaluation doit établir la cohérence entre la programmation et les activités réalisées. De plus, elle devra prendre en considération certains facteurs qui pourraient nuancer le jugement émis, tel que la préparation des superviseurs, leurs appréhensions et résistances aux changements, etc.

2.5.2.2 Les modèles d'évaluation

Tel que mentionné, les modèles d'évaluation offrent un cadre de référence pour structurer la démarche. Si nous référons à la typologie développée par Alkin et Christie (2004), il appert que la présente démarche répond aux caractéristiques de l'orientation jugement de valeur, soit porter un jugement de valeur sur l'objet de façon à ce que le client

soit en mesure de prendre les décisions qui s'imposent. Les modèles suivants s'inscrivent dans l'orientation du jugement de valeur : Eisner (1985), Guba et Lincoln (1989), House (1991), MacDonald (1979), Owens (1973), Scriven (1972), Stake (1975) et Wolf (1975). Si tous peuvent présenter pour nous un certain intérêt, c'est l'approche de Stake (1975) qui ressort dans le contexte actuel, parce qu'il met en évidence la comparaison entre les intentions du programme (conception) et les observations (réalisation).

Tel qu'indiqué dans la figure 2.4, située à la page suivante, Stake (1975) définit l'évaluation au moyen de deux opérations fondamentales, soit : description et jugement. La description liée à la problématique est relative aux intentions et aux observations. Elle met en évidence la dépendance logique entre les éléments (antécédents, transactions et résultats) et établit la congruence entre les intentions et les observations pour chacun de ces éléments. Pour cet auteur, le jugement peut être porté de deux (2) façons. Dans un premier temps, il est possible de faire une évaluation dite formative lorsque l'on reconnaît les dépendances logiques (intentions) ou empiriques (observations) entre les diverses étapes du programme, et ce, dans le but d'apporter des ajustements. Dans un deuxième temps, on parle de congruence ou d'évaluation sommative lorsque l'on porte un jugement sur l'écart qu'il y a entre ce qui a été planifié et ce qui est observé en réalité, le but étant de porter un jugement de valeur sur le programme au niveau de ses antécédents, de ses transactions ou de ses résultats. C'est d'ailleurs ce dernier type de jugement que nous retenons pour la présente évaluation.

Considérant les nombreuses confusions qui persistent dans la pratique, Stake (2004) est amené à développer la notion de jugement, qui s'appuie sur les critères et les seuils de performance. Ces derniers sont particulièrement importants puisque, sans eux, l'évaluation demeure au niveau de la simple description.

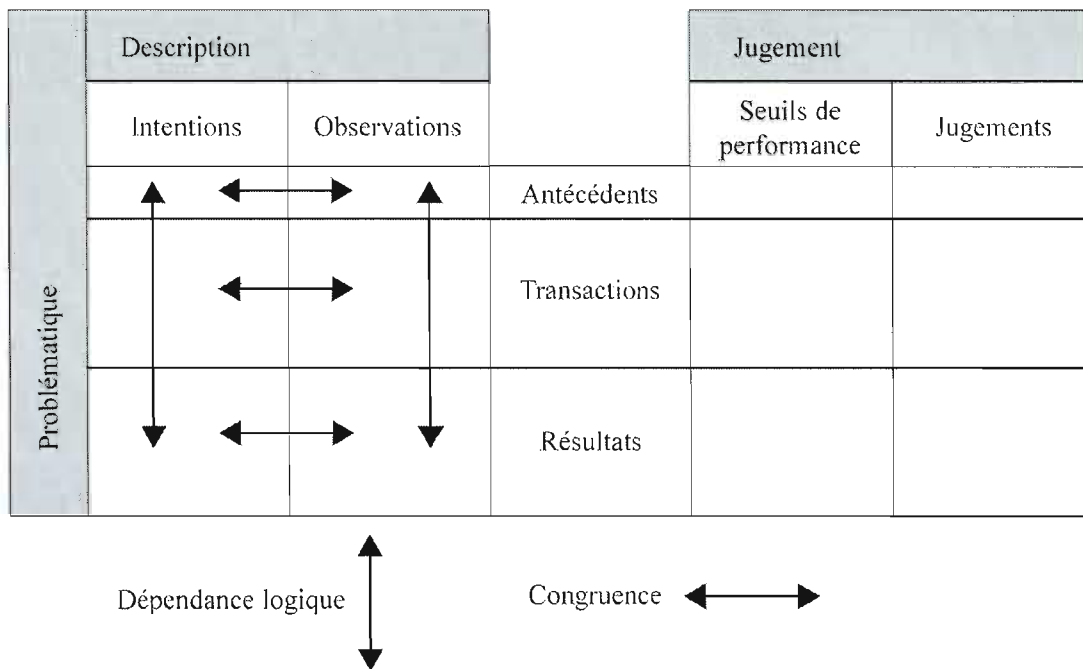


Figure 2.4 Le modèle de Stake (1975)

Ainsi, l'évaluation consistera à établir l'écart entre les transactions (processus), et ce, au niveau des intentions (planification) et des observations. Les choix qui s'imposent seront développés au point suivant qui porte sur les choix stratégiques.

2.5.3 Les choix stratégiques

Les objectifs de l'évaluation ayant été précisés, cette étape du processus permet d'identifier les critères et des seuils de performance ainsi que de les justifier. Plus spécifiquement, le choix des critères dans le contexte actuel s'appuie sur des considérations tant théoriques que contextuelles. En ce qui concerne les considérations théoriques, nous nous basons sur les écrits dans le domaine de l'évaluation de programme ainsi que sur la recension d'articles portant sur des évaluations de l'implantation au Canada, comme par exemple, *Evaluation of Concurrent Disorders Group Treatment Program: Implementation Evaluation Report* (2003) du centre pour la recherche des services communautaires de la faculté de sciences sociales de l'Université d'Ottawa, l' *Évaluation de l'implantation et des*

effets d'un programme de sensibilisation à l'agression auprès d'élèves primaires (2005) et *l'Évaluation de l'implantation du programme d'intéressement au titre d'infirmière spécialisée* (2007) du centre Ferasi, ainsi que sur les écrits américains dans le même domaine, par exemple, le *Multidimensional Implementation Evaluation Of Residential Treatment Program For Adolescent Substance Abuse* (2005), et tout particulièrement, le rapport intitulé *Models Matter—The Final Report of the National Longitudinal Evaluation of Comprehensive School Reform* (2006). Ces derniers rapports cernent précisément la nature des objets devant être considérés dans le cadre d'une évaluation de l'implantation, à savoir, les services et les stratégies utilisés, les ressources utilisées, les facteurs favorables, renforçateurs, les prédispositions, etc.

Selon la procédure d'analyse inspirée du modèle de Rondeau, Bowen et Bélanger (1999) et utilisée dans le rapport d'évaluation de l'implantation et des effets d'un programme de sensibilisation à l'agression auprès d'élèves primaires (2005), trois catégories d'information ont été retenues pour choisir les critères et les indicateurs que nous voulions mesurer dans le cadre d'une évaluation de l'implantation, soit : la planification et l'organisation, l'animation et la participation et le niveau de satisfaction.

L'ensemble de ces considérations et le contexte actuel nous amène à retenir les cinq critères suivants dans le cadre de la présente démarche évaluative, soit : la qualité de la présentation des éléments de la grille de coévaluation, la qualité de la disposition de l'information dans la grille de coévaluation, la clarté des énoncés et le niveau de la mise en application de la démarche d'encadrement.

Le seuil de performance constitue le point de coupure qui permet d'établir si le critère a été atteint ou non. Si dans un contexte de recherche évaluative, un seuil de performance peut-être documentée (ex : tel seuil permet de porter un jugement favorable sur l'efficacité d'un protocole), il n'en est généralement pas de même dans un contexte d'évaluation de programme. Il est important qu'il soit établi par les détenteurs d'enjeux et qu'il rencontre leur assentiment. Il doit aussi être justifié. Ainsi, un programme similaire pourrait être implanté dans un autre contexte et être évalué au moyen de seuils différents.

Dans le contexte actuel, nous avons établi le seuil de performance de l'implantation à un taux de réponses positives d'au moins 55 %, et ce, pour chacun des critères. Le choix de ce seuil se justifie selon les considérations suivantes; d'une part, il indique un mouvement dans la « bonne voie », considérant qu'il se situe au-dessus de 50 %, et d'autre part, il prend en considération le fait que la démarche en soit à sa première année d'expérimentation.

Tel que précisé, l'évaluation de l'implantation ne doit pas uniquement faire état des opérations et aussi inclure des éléments contextuels qui sont susceptibles d'expliquer les résultats obtenus. C'est dans cette perspective que nous nous pencherons sur les résistances aux changements les années d'expérience et l'implantation du renouveau pédagogique dans le milieu de travail des participants comme variables contextuelles. En effet, ces facteurs nous permettront de bien nuancer les déclarations qui ressortiront de notre cueillette de données, résultant de notre question d'évaluation.

De plus, le gestionnaire du changement qui joue un rôle primordial dans la gestion des résistances se doit d'identifier les facteurs qui influent sur l'intégration d'un changement, en mesurer l'intensité et faire en sorte d'en minimiser l'impact sur le changement souhaité. Dans cette perspective, Colletette et Schneider (2004) utilisent sept (7) critères pour analyser l'indice de résistance ; soit les modalités de mise en œuvre, la perception des besoins et des réactions de la clientèle, les facteurs psychologiques, les facteurs psychosociaux, les facteurs motivationnels, les facteurs de la personnalité, et enfin, les facteurs cognitifs. Ces sept critères sont décrits ici sommairement afin d'en faciliter la compréhension. Les modalités de mise en œuvre correspondent à l'attitude des gens qui implantent le changement en rapport avec les gens qui vivent le changement. La perception des besoins et des réactions de la clientèle est en fait la pertinence du changement aux yeux des gens qui vivent le changement. Les facteurs idéologiques visent la coïncidence qu'il doit y avoir entre les valeurs et les idées véhiculées par le changement planifié. Les facteurs psychosociaux, quant à eux, se rapportent aux normes d'organisation telles que vécues par le groupe. Les facteurs motivationnels reflètent la motivation générale du groupe qui pourrait vivre le changement. Les facteurs de personnalité insistent sur l'aspect personnel du groupe et ciblent les

habitudes, les pratiques des individus. Finalement, les facteurs cognitifs renvoient à la compatibilité du changement avec le mode de pensée des individus visés par le changement.

2.6 Synthèse et objectifs de la recherche

Des rapports tels que *Models Matter – The Final Report of the National Longitudinal Evaluation of Comprehensive School Reform* (2006) nous rappellent que l'évaluation de l'implantation constitue un passage essentiel dans le processus de l'évaluation des résultats. En effet, cette démarche ne constitue-t-elle pas le qualifiant de toute évaluation des résultats? Des exemples tels que l'évaluation des projets comme *Head Start* (1965) et *Follow Through* (1968-1977) aux États-Unis ont marqué le développement de l'évaluation en soulignant les impairs. Ces évaluations ont permis l'abolition de projets ayant conduit à des injustices sociales, et ce, parce que les évaluateurs n'avaient pas été en mesure de documenter l'application des projets, principalement dans le cadre de sites multiples. Toute évaluation de l'implantation porte sur les activités, le qualifiant constitue l'organisation et les conditions d'exception sont plus locales, mais doivent être incluses afin de nuancer le jugement émis.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'évaluation de l'implantation s'intéresse au processus (les activités du programme). Cependant, faire l'évaluation de l'implantation d'un programme est un défi de taille. Il est facile de s'y perdre. C'est pourquoi il est impératif de déterminer des objectifs spécifiques à la présente démarche d'évaluation de l'implantation.

Cet exercice permet de confirmer que le présent mémoire s'inscrit dans la perspective d'une évaluation de programme, compte tenu des visées qu'il poursuit ainsi que de sa portée. En effet, l'évaluation vise à établir dans quelle mesure la nouvelle démarche d'encadrement des stages a bien été implantée au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAM, et plus particulièrement en 1^{ère} et 2^e années. Sa portée ne concerne que les activités au niveau du baccalauréat à l'UQAM.

Le cadre théorique nous a permis de faire le point et de définir les concepts essentiels qui sont liés à notre projet. Dans le cadre de l'évaluation de l'implantation du programme d'encadrement des stages, nous tenons à rappeler le but du projet, qui vise à répondre aux questions suivantes : Dans quelle mesure la démarche d'encadrement des stages a-t-elle été implantée tel que prévu ? Et, si requis, quels seraient les éventuels ajustements à apporter afin d'en assurer le succès ?

Il nous aura permis de justifier notre choix, à savoir la réalisation d'une évaluation de l'implantation de la démarche d'encadrement des stages, qui consiste à établir le niveau de cohérence entre la planification du processus et sa mise en application. De plus, le cadre théorique nous a fourni un éclairage sur l'ensemble des considérations devant être envisagées afin de conduire une démarche évaluative rigoureuse. En effet, le modèle de Stake (1975) nous a servi de balises pour effectuer les choix stratégiques essentiels à toutes démarches évaluatives. Pour les fins de la présente démarche, nous avons donc retenu, en guise de critères, les composantes suivantes de la démarche d'encadrement : 1) les termes et indicateurs de la grille de coévaluation sont clairs et pertinents; 2) la grille de coévaluation et la démarche sont comprises par les utilisateurs; 3) la grille de coévaluation et la démarche sont adéquatement utilisées par les superviseurs, les enseignants associés et les étudiants; et finalement, 4) le niveau de satisfaction et le niveau de confort sont adéquats face à la nouvelle démarche d'encadrement des stages.

Nous avons aussi établi et justifié notre seuil de performance à 55% afin d'être en mesure de porter un jugement fondé. Enfin, nous avons identifié des variables contextuelles, comme la préparation des superviseurs et l'expérience des enseignants accompagnateurs, qui nous permettront de nuancer notre jugement sur le niveau d'implantation de la démarche.

C'est dans cette perspective que la présente démarche vise à traduire l'ensemble des choix stratégiques effectués en choix méthodologiques. Cela nous permet de réaliser une démarche évaluative systématique et rigoureuse qui conduira à l'énoncé d'un jugement en lien direct avec la question énoncée au point de départ. Ce qui constitue le fondement de la présente démarche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, nous visons à évaluer le niveau d'implantation des activités d'encadrement des stages, et ce, au moyen des critères suivants : la pertinence et la clarté des indicateurs de la grille de coévaluation ; la compréhension de la grille de coévaluation et de la démarche chez ses utilisateurs ; la justesse de l'utilisation de la grille de coévaluation et de la démarche chez les superviseurs, les enseignants associés et les stagiaires ainsi que la satisfaction et le niveau de confort. Finalement, considérant le contexte dans lequel s'est déroulé l'implantation de la nouvelle démarche d'encadrement des stages, les résistances aux changements sont retenues comme variables contextuelles au même titre que les années d'expérience des superviseurs et des enseignants associés, à la participation à une journée de concertation et l'implantation du renouveau pédagogique dans les milieux de stage.

Dans cette perspective, le présent chapitre traite du plan d'action retenu pour atteindre ces objectifs. Nous avons divisé ce chapitre en six sections. La première section traite du type de démarche évaluative. La section suivante porte sur l'application du modèle « répondant », qui se compose des critères, des indicateurs (variables mesurables) identifiés pour chacun d'eux, des variables contextuelles et des seuils de performance. La troisième section porte sur la cueillette de l'information. La section suivante expose les modalités retenues pour assurer une certaine rigueur à la présente démarche. En conclusion, nous vous présentons les forces et les limites de la démarche.

D'entrée de jeu, nous tenons à préciser que les objets, les indicateurs, les seuils de performance et les modalités de cueillette de données ont été élaborés en collaboration avec le comité de l'évaluation qui, rappelons-le, était composé de l'adjointe à la direction du programme, des deux (2) conceptrices de la démarche d'encadrement et des instruments des stages pour les niveaux 1 et 2 ainsi que de trois (3) étudiantes en évaluation de programme. Un représentant des superviseurs de la première année et une représentante des superviseurs de la deuxième année se sont ajoutés à l'équipe en cours de démarche et ils ont été plus particulièrement actifs au moment de la validation des instruments. Finalement, les instruments et les procédures issus des travaux du comité auront été sanctionnés en tout dernier lieu par la directrice du programme.

3.1 Le type de démarche

Comme nous l'avons défini au chapitre précédent, c'est dans une perspective d'évaluation de l'implantation que la question à l'origine de la présente démarche évaluative s'énonce comme suit : dans quelle mesure la démarche d'encadrement des stagiaires de première et deuxième années du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire a été implantée tel que prévu ? Sa formulation nous amène à nous intéresser plus particulièrement au processus – implantation- plutôt qu'au résultat final uniquement (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004).

La direction du programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire souhaite obtenir un portrait de la situation. Plus spécifiquement, elle désire savoir dans quelle mesure la planification des activités d'encadrement de stage ont été mises en application afin d'établir l'écart entre ce qui a été planifié au départ et ce qui est fait dans la pratique. Ainsi, les correctifs qui s'imposent pourront être envisagés. Tel que nous avons vu dans le cadre théorique, le modèle « répondant » de Stake (1972, 2004) répond à ces exigences puisqu'il vise à établir l'écart entre la situation actuelle et celle souhaitée au moyen de critères et de seuils de performance préalablement identifiés. L'ensemble de ces choix permettra non seulement de fournir les éléments de réponse à la question initiale, mais il permettra aussi de générer l'information de façon à répondre aux attentes du client.

3.2 Application du modèle « répondant »

En plus de fournir un cadre de référence pour l'analyse des données, le modèle de Stake (1972, 2004) encadre l'identification des informations requises pour générer un jugement fondé. C'est ce que nous ferons dans le présent point en établissant les critères et les seuils de performance.

3.2.1 Les critères

Les critères constituent des caractéristiques, des attributs de l'objet sur lesquels l'évaluateur s'appuie pour générer le type de jugement souhaité. Dans le contexte actuel, la pertinence et la clarté des termes et indicateurs de la grille de coévaluation, la compréhension et la mise en application de la grille et de la démarche par les utilisateurs, le niveau de satisfaction générale et le niveau de confort ont été retenus à cette fin.

Stake (1972) suggère d'avoir recours au jugement d'experts afin de choisir les critères. Cela assure leur validité et le comité mis en place a assuré ce rôle ainsi que la démarche effectuée auprès des représentants des superviseurs. Finalement, il est clair que ces préoccupations rejoignent celles du CAPFE et, dans ce sens, la démarche rejoint un double objectif.

3.2.2 Les indicateurs rattachés aux critères

Les indicateurs permettent de rendre opérationnels, mesurables les critères retenus. Le comité de l'évaluation a donc systématiquement repris chacun des critères afin d'élaborer les indicateurs requis. Ce travail est illustré au moyen du tableau 3.1 de la page suivante.

Tableau 3.1 Les critères et les variables choisis

LES CRITÈRES	LES INDICATEURS
Critère 1 : La qualité de la présentation des éléments de la grille de coévaluation	<ul style="list-style-type: none"> • La contribution de la grille de coévaluation au développement des compétences professionnelles visées par le stage • L'ensemble de la grille de coévaluation • Le lexique • La distinction entre les types d'évaluation • Les indicateurs pour chaque compétence professionnelle • Les critères d'évaluation • Les consignes d'utilisation
Critère 2 : La qualité de la disposition de l'information dans la grille de coévaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Les termes du lexique • Les consignes concernant l'évaluation formative avec son plan d'action • Les consignes concernant l'évaluation sommative et son rapport synthèse • La distinction entre les deux types d'évaluation • La disposition des tableaux qui présentent les compétences professionnelles et leurs indicateurs respectifs
Critère 3 : La clarté des énoncés	<ul style="list-style-type: none"> • L'univocité des indicateurs • L'adaptation des indicateurs au niveau du stage
Critère 4 : Le niveau de la mise en application de la démarche d'encadrement	<p>Première visite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intégration du stagiaire dans le milieu • Milieu adéquat pour le développement des compétences professionnelles • Réponses aux différentes questions sur l'utilisation de la grille de coévaluation • Réponses aux questions sur le déroulement du stage en général <p>Deuxième visite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rétroaction sur l'observation du stagiaire • Vérification de la compréhension de l'évaluation sommative pour tous les répondants <p>Spécifiquement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retour sur le plan d'action • Perception de l'utilisation de la grille de coévaluation dans l'accompagnement du stagiaire

LES CRITÈRES	LES INDICATEURS
Critère 5 : Le niveau général de satisfaction	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrement reçu en rapport à l'utilisation de la grille • Qualité de préparation du stagiaire en rapport à l'utilisation de la grille • Qualité des réponses fournies par le superviseur • Utilité de l'instrument dans l'encadrement d'un stagiaire • Clarté des indicateurs • Pertinence des indicateurs • Soutien apporté par le superviseur face à l'utilisation de la grille • Disposition de l'information • Gestion de la grille en général
Critère 6 : Le niveau de confort des personnes concernées par la démarche d'encadrement des stages	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis à l'aise avec la grille de coévaluation • J'ai senti la stagiaire ou le maître associé à l'aise avec la grille • J'ai senti le superviseur à l'aise avec la grille de coévaluation

3.2.3 Les variables contextuelles

Les variables contextuelles permettent de nuancer le jugement qui émerge des résultats de l'évaluation et elles s'avèrent aussi utiles dans la perspective d'émettre d'éventuelles recommandations.

Les membres du comité d'évaluation ont retenu les variables contextuelles suivantes, à savoir : l'implantation du renouveau pédagogique dans les milieux de travail des enseignants associés, les années d'expérience de ces derniers et leur éventuelle participation à la journée de concertation. Dans un autre ordre d'idées, le niveau de résistance aux changements chez les superviseurs est aussi apparu une condition d'exception incontournable puisqu'elle constitue en quelque sorte l'élément déclencheur du processus actuel.

3.3 La cueillette d'information

Dans ce point, deux aspects seront abordés, les sources d'information ciblées et les modalités les plus appropriées au contexte actuel.

Les sources d'information réfèrent aux personnes qui sont le plus en mesure de nous fournir l'information requise pour porter un jugement. En ce qui concerne les critères et les indicateurs retenus ainsi que l'ensemble des variables contextuelles, mis à part le niveau de résistance, les groupes suivants ont été identifiés comme ceux qui seront les plus efficaces, à savoir :

- 314 enseignants associés pour les deux niveaux de stage ciblés
- 314 stagiaires pour les deux niveaux de stage ciblés
- 49 superviseurs

En ce qui concerne le niveau de résistance, il est apparu évident que le climat dans lequel s'est opéré le changement ainsi que le temps limité imposé par la présente étude ne nous permettaient pas d'interroger directement les acteurs – les superviseurs. Dans ce contexte, les sources les plus appropriées nous ont apparu être :

- 2 membres de la direction du programme
- 2 concepteurs

Deux types de modalités ont été retenus, soit l'enquête par questionnaire et l'entrevue. Elles sont maintenant développées dans les points suivants.

3.3.1 L'enquête par questionnaire

Cette modalité a été privilégiée dans le contexte actuel, compte tenu du peu de ressources financières disponibles ainsi que de l'éventuelle disponibilité de temps dont disposeraient tant les enseignants associés que les stagiaires pour une démarche plus exigeante.

3.3.1.1 Sa conception

Trois versions d'un même questionnaire de base ont été élaborées par le comité de l'évaluation afin de s'ajuster aux trois types de répondants retenus (stagiaires, superviseurs et enseignants associés). Il est à noter que les questions ont été formulées de façon identique afin que les résultats générés puissent se prêter à des comparaisons entre les groupes de répondants. Les différentes versions ont fait l'objet de certaines validations de contenu. En effet, elles ont été présentées à des représentants des superviseurs de première et de seconde années qui ont effectué certaines modifications afin de s'assurer que les énoncés seraient compris des répondants. Par la suite, le questionnaire a été administré à des étudiantes de troisième année afin de s'assurer de la stabilité des énoncés. Certains ajustements ont encore été effectués. Finalement, les versions finales des trois formes de questionnaire ont été acheminées à la direction du programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire pour être entérinées. Celles-ci se retrouvent en annexe B du présent document.

3.3.1.2 Sa passation

Il est important de souligner que les questionnaires étaient accompagnés d'une lettre signée de la directrice du programme. D'entrée de jeu, cette lettre présentait la teneur de la présente démarche, son importance dans le cadre du développement du programme et soulignait l'importance de la contribution de la direction du programme. Par la suite, elle indiquait l'importance de prendre connaissance des consignes devant être respectées dans le cadre de la passation du questionnaire et les invitait à les respecter. Finalement, elle soulignait le fait qu'ils étaient libres d'y participer et de ne pas répondre à certaines questions et que les questionnaires n'étaient munis d'aucun dispositif permettant l'identification du répondant, ce qui assurait l'anonymat des réponses.

Les questionnaires destinés aux enseignants associés ont été passés de la façon suivante : la direction a distribué les questionnaires qui s'adressaient aux enseignants associés aux superviseurs qui étaient à leur tour responsables de les remettre aux enseignants associés

dans le cadre de la première visite. Les questionnaires étaient accompagnés d'une lettre de la direction du programme qui les invitait à participer à la démarche et qui leur assurait l'anonymat de leur réponse. Ils devaient mettre le questionnaire complété dans une enveloppe de l'UQAM sur laquelle était identifié, à la main, les termes génériques : questionnaire des enseignants associés, ce qui rendait la substitution de l'enveloppe plus difficile. Les questionnaires étaient recueillis par les superviseurs dans le cadre de la seconde visite et il avait été convenu qu'ils seraient remis à une personne désignée par la direction dans le cadre de la dernière rencontre à l'université.

Les questionnaires destinés aux stagiaires et aux superviseurs ont été remis dans le cadre de la dernière rencontre à l'université. Une personne désignée par la direction passait dans les différents locaux pour distribuer les questionnaires et recueillir les questionnaires des enseignants associés. Elle leur laissait environ une heure afin de remplir les questionnaires et passait à nouveau pour recueillir l'ensemble du matériel.

3.3.1.3 Compilation des informations et leur analyse

Les questionnaires ont été déposés dans un lieu sécuritaire. Chacun d'eux a été numéroté afin d'être éventuellement retracé, dépouillé et classé par groupe de répondants. L'information quantitative a été saisie par la suite à l'aide du logiciel « Excel ». Une fois compilées, les données ont fait l'objet d'analyses descriptives au moyen du logiciel « SPSS ». Les commentaires recueillis ont été compilés et regroupés par thématiques et types de répondants. Ils ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

3.3.2 L'entrevue en personne

L'information concernant les résistances aux changements a été recueillie auprès des concepteurs et des membres de la direction du programme. Cette démarche s'est effectuée au moyen d'une entrevue en personne qui s'est déroulée sur deux phases, soit la passation des grilles d'analyse élaborées par Collerette et Schneider (2004) et la passation d'un questionnaire à questions ouvertes.

3.3.2.1 Sa conception

Tel que mentionné, l'entrevue s'est déroulée en deux phases. La première a eu recours aux grilles d'analyse développées par Colletterte et Schneider (2004) qui permettent d'identifier les facteurs de résistance ainsi que leurs motifs dans le cadre d'un changement organisationnel. La seconde phase a consisté à poser des questions ouvertes qui reprenaient les thématiques des grilles afin de documenter et de valider l'information recueillie au cours de la première phase. L'ensemble du matériel est présenté en annexe C.

3.3.2.2 Sa passation

Afin de faciliter la passation des grilles d'analyse développées par Colletterte et Schneider (2004), chaque facteur a été présenté aux répondants à l'aide d'une présentation « Power Point ». Cette étape préalable visait à assurer une compréhension uniforme des concepts sous-jacents et de l'instrument. Par la suite, les répondants remplissaient la grille individuellement, et ce, sans restriction de temps. Finalement, chacun des répondants était rencontré individuellement pour commenter les réponses qu'il avait fournies en lien avec les différents facteurs de la grille.

3.3.2.3 La compilation

Les résultats obtenus au moyen des grilles d'analyse ont été compilés selon les modalités proposées par Colletterte et Schneider (2004) et sont présentées en annexe C. Les données recueillies dans le cadre de la seconde phase ont été regroupées en fonction des critères et ont fait l'objet d'un traitement qualitatif compte tenu du petit nombre de répondants.

3.4 La rigueur

Différents moyens ont été utilisés afin d'assurer une certaine rigueur à la démarche évaluative.

En ce qui concerne l'élaboration des questionnaires :

1. La validité de contenu des questionnaires a été assurée par leur élaboration en équipe, qui regroupait différentes expertises. Ainsi, le membre de la direction ainsi que les concepteurs assuraient que l'ensemble des aspects concernant l'encadrement des stages soit représenté. Finalement, la direction du programme a aussi endossé la version finale de l'instrument;
2. La stabilité des énoncés et leur vérification a été assurée par deux représentants des superviseurs. Ensuite, une passation de l'instrument a été faite auprès d'un groupe de stagiaires de troisième année, pas directement impliquées dans la présente démarche;
3. La qualité des énoncés a été assurée par l'implication directe d'une professeure en évaluation de programme et par ses étudiantes de maîtrise.

En ce qui concerne l'élaboration des entrevues :

1. Les grilles d'analyse utilisées ont été élaborées par des auteurs chevronnés dans le domaine (résistance aux changements);
2. Les questions d'entrevue réfèrent à chacun des concepts des grilles afin de documenter les réponses.

De façon plus générale :

1. La triangulation des différents points de vue a été assurée en interrogeant l'ensemble des détenteurs d'enjeux (*stakeholders*), à savoir, les superviseurs, stagiaires, les enseignants associés, les gestionnaires et les concepteurs;
2. La qualité de l'ensemble de la démarche a été assurée par l'implication directe d'une professeure en évaluation de programme et par ses étudiantes de maîtrise.

3.5 Les forces et les limites de la présente démarche

3.5.1 Les forces

La présente démarche s'appuie sur un cadre théorique étoffé, et ce, en ce qui concerne le processus dans son ensemble, la nature de l'information devant être recueillie et les choix méthodologiques qui s'imposent.

De plus, la conception des instruments s'est assurée de l'implication des différents détenteurs d'enjeux dans le cadre des questionnaires afin de couvrir tous les éléments importants. L'harmonisation des items des questionnaires a permis d'effectuer une comparaison entre les résultats obtenus auprès des divers groupes de répondants. En ce qui concerne les grilles d'analyse, elles ont été élaborées et validées par des auteurs chevronnés dans le domaine.

3.5.2 Les limites

Notons que seule l'enquête par questionnaires a été retenue pour interroger la majorité des acteurs concernés, soit les enseignants associés, les stagiaires et les superviseurs. Il aurait effectivement été pertinent d'avoir recours à des démarches telles des groupes de discussion (*focus group*) ou les entrevues en personne afin de compléter la validation des instruments ou d'approfondir les points de vue soulevés.

Finalement, les personnes responsables de l'évaluation étaient conscientes de la limite et des difficultés qui pourraient survenir avec la modalité de passation des questionnaires, surtout au niveau des enseignants associés. Elles ont dû s'y résoudre faute de ressources financières et de temps.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

La présente étude vise à déterminer dans quelle mesure la démarche d'encadrement des stages a été implantée tel que prévu au cours de sa première année. Les résultats permettront de répondre à cette question et, au besoin, d'émettre des recommandations quant aux correctifs ou ajustements qui s'avèreraient nécessaires.

Tels qu'annoncés au chapitre traitant de la méthodologie, les critères suivants ont été retenus aux fins de la présente évaluation :

- La qualité de la présentation des éléments de la grille ;
- La qualité de la disposition des éléments de la grille ;
- La clarté des énoncés ;
- Le niveau de mise en application de la démarche d'encadrement ;
- Le niveau général de satisfaction ;
- Le niveau de confort des personnes concernées par la démarche d'encadrement des stages.

Certaines variables contextuelles ont aussi été retenues afin de nuancer l'interprétation des résultats, à savoir : le niveau d'implantation du nouveau pédagogique dans les milieux de travail des enseignants associés, le nombre d'années d'expérience et les résistances aux changements de la part des superviseurs.

Les résultats feront l'objet de ce quatrième chapitre et ils seront développés en deux temps. Premièrement, nous verrons l'analyse des données et plus particulièrement la description de la situation, qui s'effectuera au moyen de l'analyse des fréquences et des pourcentages obtenus pour chacune des variables associées à chacun des critères, et ce, pour les différents groupes de répondants. Ensuite, nous établirons la comparaison entre les groupes de répondants au moyen de l'analyse des khi carrés obtenus. Finalement, nous approfondirons notre compréhension de certains résultats au moyen de la mise en relation des données qualitatives (commentaires recueillis lors de la passation du questionnaire) avec les variables contextuelles ainsi que l'analyse des résistances (grille d'analyse des facteurs qui influent sur l'intégration d'un changement, de Colletette et Schneiders, 2004).

Dans un deuxième temps, afin de tirer des conclusions évaluatives, nous ferons une synthèse de cette information, ce qui devrait nous permettre de porter un jugement éclairé sur la situation au sein des stages et de conclure sur le propos.

4.1 La description de la situation

La description de la situation porte strictement sur les résultats obtenus dans le cadre de l'enquête par questionnaire et traite des critères ainsi que de la plupart des variables contextuelles concernant les enseignants associés (le niveau d'application du renouveau pédagogique au sein de leur école ainsi que leur expérience). Préalablement à la présentation des résultats, nous tenons à fournir certaines informations concernant la passation du questionnaire, parce qu'elles ont une incidence directe sur l'analyse des données et des résultats générés par l'enquête.

4.1.1 La participation à l'enquête par questionnaire

À l'origine, le questionnaire devait être soumis à :

- 157 enseignants associés de 1^{re} année ;
- 157 enseignants associés de 2^e année ;
- 157 stagiaires de 1^{re} année ;
- 157 stagiaires de 2^e année ;
- 25 superviseurs de 2^e année ;
- 24 superviseurs de 1^{re} année.

Dans les faits, il a été soumis à :

- 139 enseignants associés de 1^{re} année, sur une possibilité de 157 ;
- 120 enseignants associés de 2^e année, sur une possibilité de 157 ;
- 157 stagiaires de 2^e année, sur une possibilité de 157 ;
- 6 superviseurs de 2^e année, sur une possibilité de 25.

Le tableau qui suit présente les taux de participation.

Tableau 4.1 Taux de participation

Auditoire ciblé	Population	Nombre de personnes rejointes	% de participation
Enseignants associés 1 ^{re} année	157	139	89%
Enseignants associés 2 ^e année	157	120	76%
Stagiaires de 1 ^{re} année	157	0	0%
Stagiaires de 2 ^e année	157	157	100%
Superviseurs de 2 ^e année	25	6	24%
Superviseurs de 1 ^{re} année	25	0	0%

Rappelons que les questionnaires destinés aux superviseurs et aux stagiaires devaient être distribués et remplis en classe dans le cadre de la dernière rencontre à l'université. Dans les faits, le gestionnaire du programme responsable de la passation a omis de fournir les questionnaires destinés aux superviseurs de deuxième année. Cette omission aurait pu être corrigée en leur demandant de le remplir par la suite, mais certains événements ont perturbé la démarche dans son ensemble. En effet, les superviseurs de première année ont décidé de boycotter la démarche, ce qui a eu pour effet que les questionnaires qui leur étaient destinés ainsi que ceux qui étaient destinés aux stagiaires n'ont pas été remis. Par la suite, compte tenu du climat qui régnait, seuls quelques superviseurs de deuxième année ont accepté de remplir le questionnaire. Cela explique les faibles taux de participation présentés pour certains groupes au tableau 4.1 de la page précédente. D'ailleurs, il est à noter que ce phénomène est très rarement observé dans la pratique.

4.2 L'analyse des données

Si le questionnaire a permis de recueillir deux types d'information, soit quantitative et qualitative (commentaires des répondants), seules les données quantitatives seront traitées dans le cadre du présent point.

Les données quantitatives ont été générées à partir de la compilation des échelles d'appréciation qui étaient composées de trois ou quatre niveaux, selon le critère mesuré (annexe B).

Afin de mieux classer les données et les répondants, pour l'ensemble des critères retenus, deux catégories ont été créées. Ainsi, pour les échelles à trois niveaux (« oui », « plus ou moins » et « non »), le score de la catégorie identifiée « oui », ou positif, est composé des fréquences obtenues au niveau de l'appréciation ayant l'appellation « oui » dans le questionnaire. Seul le critère traitant de la satisfaction avait une échelle à quatre niveaux (« très satisfait », « plus ou moins satisfait », « plus ou moins insatisfait » et « très insatisfait »). Le score de la catégorie identifiée « oui », ou positif, pour ce critère est

composé du regroupement des fréquences obtenues au niveau de l'appréciation ayant les appellations « satisfait » et « plus ou moins satisfait » dans le questionnaire.

L'ensemble des analyses réfère donc uniquement aux scores de la catégorie identifiée « oui ». Rappelons que pour les fins de la présente démarche, nous avons établi un seuil de performance à 55 % des scores identifiés comme étant positifs « oui ».

4.3 Les résultats

Les résultats présentent les fréquences et pourcentages obtenus pour chacun des indicateurs du questionnaire (annexe B). Il est évident que l'information contenue dans les tableaux suivants ne reprend pas exactement les énoncés correspondant aux indicateurs du questionnaire mais les résume. De plus, la lettre *n* représente les fréquences dans chacun des tableaux de ce point.

4.3.1 Critère 1 : La qualité de la présentation des éléments de la grille

Le critère se rapportant à la qualité de la présentation des éléments de la grille de coévaluation concerne les explications fournies lors de son utilisation.

Ce premier critère a été évalué au moyen de sept (7) indicateurs. Le tableau 4.2, présenté à la page suivante, expose les fréquences de réponses positives, tel qu'expliqué antérieurement, et ce, pour chacun des énoncés et pour chacun des trois groupes de répondants. De plus, le pourcentage est établi selon le rapport à cette fréquence.

Tableau 4.2 Les fréquences et pourcentages de réponses positives « oui » obtenues pour chacun des indicateurs du critère 1 : La qualité de la présentation des éléments de la grille

Critère : LA PRESENTATION	Enseignants associés 1		Enseignants associés 2		Stagiaires 2	
	n	%	n	%	n	%
La contribution de la grille	77	65	70	66	91	59
L'ensemble de la grille	83	70	70	66	102	66
Le lexique	64	55	53	<u>51</u>	56	<u>36</u>
Les types d'évaluation	86	72	83	78	133	85
Les indicateurs	78	66	68	64	77	<u>50</u>
Les critères d'évaluation	85	72	73	69	93	60
Les consignes d'utilisation	88	75	77	72	117	75

*enseignants associés 1 = enseignants associés de première année

enseignants associés 2 = enseignants associés de deuxième année

stagiaires 2 = stagiaires de deuxième année

Considérant que le seuil de performance a été établi à 55 %, les résultats qui ne rencontrent pas ce seuil ont été soulignés afin d'être mis en évidence. Ainsi, il apparaît que l'indicateur « le lexique », se rapportant aux termes de référence qui sont utilisés dans la grille de coévaluation, semble poser des difficultés pour les deux groupes de répondants. En effet, les réponses des enseignants associés 2 et les stagiaires 2 ne rencontrent pas le seuil de performance établi au départ. Cependant, celui concernant « les indicateurs », qui réfère aux comportements observés chez les stagiaires et qui rend les composantes observables et mesurables pour chaque compétence, ne pose problème que pour les stagiaires.

4.3.2 Critère 2 : La qualité de la disposition des éléments de la grille

Le critère de la disposition de l'information de la grille de coévaluation réfère à la fonctionnalité des éléments qui s'y retrouvent.

Ce deuxième critère a été évalué au moyen de cinq (5) indicateurs. Le tableau 4.3 présente également les fréquences de réponses positives « oui ».

Tableau 4.3 Les fréquences et pourcentages de réponses positives « oui » obtenues pour chacun des indicateurs du critère 2 : La qualité de la disposition des éléments de la grille

Critère : LA DISPOSITION	Enseignants associés 1		Enseignants associés 2		Stagiaires 2	
	n	%	n	%	n	%
Les termes et le lexique	82	61	76	65	45	<u>29</u>
Les consignes pour l'évaluation formative	108	80	93	80	102	66
Les consignes pour l'évaluation sommative	111	82	95	83	107	70
La distinction entre les types d'évaluation	113	83	99	85	105	69
La disposition des tableaux	111	83	91	78	79	<u>51</u>

*enseignants associés 1 = enseignants associés de première année

enseignants associés 2 = enseignants associés de deuxième année

stagiaires 2 = stagiaires de deuxième année

De façon générale, il est à noter que l'ensemble des indicateurs rencontre le seuil de performance de 55 % pour les deux groupes d'enseignants associés. Ce constat diverge cependant en ce qui concerne les stagiaires, qui portent un regard plus critique vis-à-vis de l'énoncé 1 « les termes du lexique ». De plus, le dernier énoncé « la disposition des éléments de la grille », qui présente les compétences et leurs indicateurs respectifs, semble lui aussi

faire l'objet d'une insatisfaction de la part des stagiaires de deuxième année. Cet indicateur nous permettait de savoir si les tableaux où se trouvaient l'information sur les compétences et les indicateurs à évaluer étaient disposés de manière à faciliter leur utilisation pour les différents utilisateurs.

4.3.3 Critère 3 : La clarté des énoncés

La clarté des énoncés est évaluée au moyen de deux (2) indicateurs. Ce critère visait à savoir si le langage utilisé dans les instruments comme la grille de coévaluation était accessible et adapté à tous les utilisateurs. Le tableau 4.4 présente les fréquences de réponses positives « oui ».

Tableau 4.4 Les fréquences et pourcentages de réponses positives « oui » obtenues pour chacun des indicateurs du critère 3 : La clarté des énoncés

Critère : LA CLARTÉ	Enseignants associés 1		Enseignants associés 2		Stagiaires 2	
	n	%	n	%	n	%
La formulation des indicateurs est univoque.	59	<u>45</u>	52	<u>45</u>	28	<u>18</u>
La formulation des indicateurs est adaptée au niveau du stage.	74	55	60	<u>51</u>	44	<u>29</u>

*enseignants associés 1 = enseignants associés de première année
 enseignants associés 2 = enseignants associés de deuxième année
 stagiaires 2 = stagiaires de deuxième année

Les résultats indiquent que ce critère pose problème à tous les niveaux. En effet, à l'exception des enseignants associés de première année, et ce, pour le deuxième indicateur portant sur l'adaptation de la formulation des indicateurs au niveau du stage, le seuil de performance n'est pas atteint.

4.3.4 Critère 4 : La mise en application de la démarche d'encadrement

La mise en application de la démarche d'encadrement des stages fait référence aux deux visites effectuées par le superviseur dans le milieu. Elle a été évaluée au moyen de huit (8) indicateurs regroupés sous trois ensembles, soit : « la première visite », « la seconde visite » et « plus spécifiquement ». Le tableau 4.5 présente les fréquences de réponses positives « oui ».

Tableau 4.5 Les fréquences et pourcentages de réponses positives « oui » obtenues pour chacun des indicateurs du critère 4 : La mise en application de la démarche d'encadrement

Critère : LA MISE EN APPLICATION	Enseignants associés 1		Enseignants associés 2		Stagiaires 2	
	n	%	n	%	n	%
<u>La première visite :</u> Intégration de la stagiaire au milieu	116	85	107	90	123	80
Milieu adéquat au développement des compétences professionnelles	120	89	100	86	119	77
Réponses aux questions de l'utilisation de la grille	90	66	66	57	80	<u>52</u>
Réponses aux questions quant au déroulement du stage en général	126	92	106	90	129	83
<u>La seconde visite :</u> Rétroaction de la période d'observation	118	91	96	91	139	90
Compréhension de l'évaluation sommative	96	74	81	79	139	91
<u>Plus spécifiquement :</u> Révision du plan d'action	92	72	86	81	98	64
Considération de l'utilité de l'outil	92	69	74	64	70	<u>45</u>

*enseignants associés 1 = enseignants associés de première année

enseignants associés 2 = enseignants associés de deuxième année

stagiaires 2 = stagiaires de deuxième année

Dans l'ensemble, nous remarquons que les résultats obtenus sont satisfaisants à l'exception de deux indicateurs soit : « Je considère que l'utilisation de la grille de coévaluation s'avère un outil utile dans l'accompagnement de mon stage » et « La première visite a été consacrée à répondre aux questions et aux incompréhensions concernant l'utilisation de la grille de coévaluation ». Notons que les stagiaires 2 ont tendance à coter légèrement plus bas que les enseignants associés.

4.3.5 Critère 5 : Le niveau général de satisfaction

La satisfaction a été évaluée au moyen de neuf (9) indicateurs, sauf dans le cas des stagiaires qui ne se prononçaient pas sur le deuxième indicateur « qualité de préparation du stagiaire » ; ce qui est représenté par une case noire dans le tableau 4.6. Nous invitons le lecteur à référer au questionnaire placé à l'annexe B afin d'obtenir chacun des indicateurs auxquels nous référons dans le tableau par un seul terme. Le tableau suivant présente les fréquences de réponses positives « oui ».

Tableau 4.6 Les fréquences et pourcentages de réponses positives « oui » obtenues pour chacun des indicateurs du critère 5 : Le niveau de satisfaction

Critère : LA SATISFACTION	Enseignants associés 1		Enseignants associés 2		Stagiaires 2	
	n	%	n	%	n	%
Encadrement reçu	107	81	88	82	110	72
Qualité de préparation du stagiaire	111	83	97	84		
Qualité des réponses du superviseur	108	92	91	92	133	86
Contribution de la grille comme outil d'encadrement	108	82	82	71	76	<u>49</u>
Clarté des indicateurs	89	89	75	66	51	<u>33</u>
Pertinence des indicateurs	95	71	76	67	72	<u>47</u>

Critère : LA SATISFACTION	Enseignants associés 1		Enseignants associés 2		Stagiaires 2	
	n	%	n	%	n	%
Soutien fourni par le superviseur	104	86	89	88	129	85
Disposition de l'information	114	86	94	85	103	67
Gestion de la grille en général	104	81	87	79	89	58

*enseignants associés1 = enseignants associés de première année

enseignants associés2 = enseignants associés de deuxième année

stagiaires 2 = stagiaires de deuxième année

** cases noircies = indicateurs qui ne faisaient pas partie du questionnaire des stagiaires

Les résultats de ce sixième critère indiquent également que trois indicateurs chez les stagiaires de deuxième année n'obtiennent pas le seuil de performance de 55 % que nous nous étions fixé au départ. Ces indicateurs sont « la clarté des indicateurs », « la pertinence des indicateurs en fonction du niveau de stage » et « la contribution de la grille comme outil d'encadrement ». D'ailleurs, nous observons une constance des résultats chez les stagiaires de deuxième année puisque pour chacun des critères où l'on retrouve trois indicateurs, le seuil de performance n'est pas atteint.

4.3.6 Critère 6 : Le niveau de confort des différentes personnes concernées

Rappelons que le niveau de confort fait référence à la façon dont les répondants pouvaient se sentir face à l'implantation de la nouvelle démarche d'encadrement des stages ainsi qu'à leur perception du niveau de confort des deux autres personnes impliquées. De plus, ce critère vient implicitement nous renseigner sur la suffisance des informations données au moment de la présentation de la démarche d'encadrement par le superviseur. Lorsque les gens répondent qu'ils se sentent à l'aise avec l'utilisation de la démarche et, par le fait même, avec l'utilisation des grilles de coévaluation, cela confirme que la présentation de l'ensemble de la démarche et des instruments qui y sont rattachés était adéquate pour eux.

Le tableau 4.7 présente les fréquences de réponses positives « oui » et ce, pour chacun des indicateurs et pour chacun des trois groupes de répondants. Le pourcentage est établi selon le rapport à cette fréquence.

Tableau 4.7 Les fréquences et pourcentages de réponses positives « oui » obtenues pour chacune des variables du critère 6 : Le niveau de confort

LE NIVEAU DE CONFORT (à l'aise...)	Enseignants associés 1		Enseignants associés 2		Stagiaires 2	
	n	%	n	%	n	%
Je suis à l'aise avec la grille.	73	<u>54</u>	56	<u>47</u>	42	<u>27</u>
J'ai senti le stagiaire ou l'enseignant associé à l'aise avec la grille.	73	55	62	<u>53</u>	35	<u>22</u>
J'ai senti le superviseur à l'aise avec la grille.	83	72	75	77	22	<u>14</u>

*enseignants associés1 = enseignants associés de première année

enseignants associés2 = enseignants associés de deuxième année

stagiaires 2 = stagiaires de deuxième année

Les informations contenues dans ce tableau révèlent qu'aucun des groupes ne se sent à l'aise avec la grille de coévaluation, car aucun n'a atteint le seuil de performance de 55 %. Les résultats montrent que les stagiaires de deuxième année ont tendance à croire les enseignants associés peu à l'aise avec la grille de coévaluation. À l'inverse, les enseignants associés voient les stagiaires comme étant assez à l'aise avec la grille.

4.4 Synthèse

En résumé, le tableau 4.8, situé à la page suivante, présente une synthèse des indicateurs, pour chacun des critères et chacun des groupes n'ayant pas atteint le seuil de performance de 55 %

Tableau 4.8 Synthèse des indicateurs problématiques

INDICATEURS PROBLÉMATIQUES	Enseignants associés 1	Enseignants associés 2	Stagiaires 2
Critère 1 : La qualité de la présentation			
• Le lexique		✓	✓
• Les indicateurs			✓
Critère 2 : La disposition des éléments de la grille			
• Les termes et le lexique			✓
• La disposition des tableaux			✓
Critère 3 : La clarté des énoncés			
• La formulation des indicateurs est univoque.	✓	✓	✓
• La formulation des indicateurs est adaptée au niveau du stage.		✓	✓
Critère 4 : La mise en application de la démarche d'encadrement			
• Réponses aux questions de l'utilisation de la grille			✓
• Considération de l'utilité de l'outil			✓
Critère 5 : La satisfaction générale			
• Contribution de la grille comme outil d'encadrement			✓
• Clarté des indicateurs			✓
• Pertinence des indicateurs			✓
Critère 6 : Le niveau de confort (à l'aise...)			
• Je suis à l'aise avec la grille.	✓	✓	✓
• J'ai senti le stagiaire ou l'enseignant accompagnateur à l'aise avec la grille.		✓	✓
• J'ai senti le superviseur à l'aise avec la grille.			✓

*enseignants associés 1 = enseignants associés de première année
 enseignants associés 2 = enseignants associés de deuxième année
 stagiaires 2 = stagiaires de deuxième année

Les résultats indiquent que l'implantation de plusieurs indicateurs semble causer un problème surtout chez les stagiaires de deuxième année. Il aurait cependant été intéressant de considérer le point de vue des stagiaires de première année, compte tenu du fait qu'à l'origine, la démarche d'encadrement avait été conçue pour eux.

Cette insatisfaction est généralisée dans les autres groupes de répondants, lorsque les indicateurs concernent « la clarté des indicateurs » et « le niveau de confort » du répondant dans une perspective plus personnelle à chaque individu.

En résumé, tous critères confondus, la clarté des indicateurs et le niveau de confort demeurent les critères problématiques de cette démarche d'encadrement des stages. Finalement, l'évaluation de l'implantation à partir des critères choisis a permis de connaître dans quelle mesure la démarche a été implantée tel que prévu. Les résultats permettent de mieux comprendre son implantation et les ajustements à apporter.

4.5 Les comparaisons entre les différents répondants

Les fréquences et les pourcentages ont permis de décrire certaines divergences de points de vue entre les répondants, mais il n'a jamais été établi dans quelle mesure celles-ci étaient statistiquement significatives. La présente section aborde cet aspect.

4.5.1 L'élaboration d'un score global

Avant d'envisager cette comparaison, on doit d'abord déterminer dans quelle mesure nous pouvions considérer les variables identifiées à chacun des critères comme étant des éléments d'une échelle. Cette opération nous a permis d'établir la nature des analyses pouvant être effectuées par la suite. Cela a été établi au moyen des alphas de Cronbach. Les résultats du tableau 4.9, de la page qui suit, indiquent que les valeurs se situent au-dessus de 0,70, et plus spécifiquement entre 0,70 et 0,99, ce qui est considéré comme satisfaisant par plusieurs auteurs, tels que George et Mallery (2001), qui considèrent « acceptable » tout coefficient alpha supérieur à 0,7.

Tableau 4.9 Les valeurs de l'alpha de Cronbach

Critères	Alpha de Cronbach
Présentation des éléments de la grille	0,92
Disposition	0,79
Clarté des énoncés	0,77
Mise en application	0,71
Satisfaction générale	0,90
Niveau de confort (à l'aise...)	0,85

Les différents indicateurs associés à chacun des critères de la démarche évaluative peuvent ainsi être considérés comme des éléments d'une échelle continue. Cette observation nous permet d'effectuer des analyses de variance afin de déterminer dans quelle mesure les distinctions observées entre les groupes de répondants s'avèrent statistiquement significatives ou non. Dans le contexte actuel, nous avons dichotomisé les données au moyen d'un score global afin de nous permettre de faire ressortir les distinctions entre les groupes de façon évidente.

Ce score global a été établi de la façon suivante : un score de 1 a été attribué aux répondants qui avaient répondu « oui » à la moitié ou plus des énoncés, pour chacune des échelles constituées par les indicateurs du questionnaire rattachés à chacun des critères. Par la suite, nous avons calculé le pourcentage des répondants qui avaient obtenu un score de 1, et ce, pour chacun des critères. Une fois ce score créé, nous avons procédé à des analyses du khi carré.

4.6 Les comparaisons entre les groupes de répondants

Afin que les comparaisons soient significatives, nous avons décidé de comparer les points de vue des stagiaires de deuxième année et des enseignants associés du même niveau ainsi qu'entre les enseignants associés de 1^{ère} et de 2^e année.

4.6.1 Les comparaisons entre les enseignants associés

Le tableau 4.10 présente les pourcentages de répondants ayant obtenu un score global de 1, et ce, pour chaque critère.

Tableau 4.10 Comparaison entre les enseignants associés de première année et les enseignants associés de deuxième année selon chaque critère

Critères	Enseignants associés 1	Enseignants associés 2
	N =118 %	N =106 %
Présentation	75	69
Disposition	85	84
Clarté	60	57
Mise en application	90	93
Satisfaction	<u>52</u>	<u>51</u>
Niveau de confort (à l'aise...)	57	56

De façon générale, les analyses de khi carré indiquent une absence de différence, il ressort qu'aucun khi carré n'est significatif ($p < 0.05$). Cela indique que les deux groupes d'enseignants associés se sont prononcés dans le même sens pour chacun des critères.

4.6.2 Les comparaisons entre les enseignants associés et les stagiaires

Le tableau 4.11, situé à la page suivante, présente les données du groupe des stagiaires de deuxième année et le groupe d'enseignants associés du même niveau.

Tableau 4.11 Comparaison entre les stagiaires de deuxième année et les enseignants de deuxième année

Critères	Stagiaires 2 N =156	Enseignants associés 2 N =106
Présentation	64	69
Disposition* [χ^2 (1d.l.), p=00.1]	65	84
Clarté* [χ^2 (1d.l.), p=00.1]	<u>33</u>	58
Mise en application	88	93
Satisfaction* [χ^2 (1d.l.), p=00.1]	<u>18</u>	<u>51</u>
Niveau de confort (à l'aise...)* [χ^2 (1d.l.), p=00.1]	<u>18</u>	56

Les résultats obtenus à l'analyse mettent en évidence une divergence de points de vue au niveau de la présentation et de la mise en application. Toutefois, lorsque nous comparons les deux groupes d'enseignants associés visés par l'enquête par questionnaire, nous ne remarquons pas de différence significative. Ce constat nous permet de nous prononcer de manière plus générale en ce qui concerne les enseignants associés. Cependant, la comparaison du groupe des enseignants associés de deuxième année et des stagiaires de deuxième année révèle une différence significative pour trois des critères que nous avons ciblés, à l'occurrence, « la disposition des éléments de la grille », « la satisfaction générale » et « le niveau de confort ».

4.6.3 L'approfondissement de notre compréhension des résultats

L'approfondissement de notre compréhension des résultats s'effectue par l'analyse des données qualitatives, soit les commentaires recueillis dans le cadre des questionnaires, ainsi que par l'analyse de deux variables contextuelles : les caractéristiques des répondants et la résistance aux changements des superviseurs. Les trois points seront maintenant développés et mis en relation avec les résultats obtenus.

4.6.3.1 Les commentaires recueillis dans les questionnaires

Les commentaires ont été recueillis dans le cadre de la passation des questionnaires, compilés et regroupés par thèmes et selon les groupes de répondants. Ensuite, nous avons lu tous les commentaires recueillis afin d'en faire une analyse de contenu thématique et nous avons établi une échelle d'appréciation selon des commentaires types qui traduisaient l'esprit de ceux recueillis pour chacun des critères. Cette procédure nous a permis d'établir une moyenne pour chaque commentaire type. Enfin, nous pouvions avoir une vue d'ensemble de l'information qualitative qui se retrouvait dans les questionnaires et nous avons traité cette information comme un complément à l'analyse quantitative.

Le tableau 4.12, présente une synthèse des résultats qui permet d'identifier des difficultés au niveau de « la satisfaction générale » pour tous les répondants, de « la clarté des énoncés » ainsi que du « niveau de confort » des stagiaires.

Tableau 4.12 Synthèse des critères n'ayant pas atteints le seuil de performance

CRITÈRES	Enseignants associés 1	Enseignants associés 2	Stagiaires 2
Critère 1 : La présentation des éléments de la grille de coévaluation			
Critère 2 : La disposition des éléments de la grille de coévaluation			
Critère 3 : La clarté des énoncés			✓
Critère 4 : La mise en application de la démarche d'encadrement des stages			
Critère 5 : La satisfaction générale	✓	✓	✓
Critère 6 : Le niveau de confort			✓

Le tableau 4.12 démontre que, selon les stagiaires de deuxième année, le critère de « la clarté des énoncés » n'atteint pas le seuil de performance souhaité. D'ailleurs les commentaires recueillis permettent de comprendre que ce même critère a eu un impact défavorable sur leur perception concernant la pertinence de l'instrument.

Ainsi, les stagiaires trouvent « que l'utilisation de la grille de coévaluation n'est pas du tout utile. Pour eux, « les termes employés sont beaucoup trop vagues pour dire quelque chose de simple ». Ce commentaire nous permet de faire un lien étroit avec l'insatisfaction observée dans le tableau 4.12 concernant la clarté des énoncés.

Malgré le fait que le seuil de performance ait été atteint dans les deux autres groupes de répondants, nous observons des résultats relativement modérés. De plus, les commentaires recueillis auprès des superviseurs correspondent à ceux des enseignants associés et ceux des stagiaires. Ils suggèrent que la présentation du lexique et des indicateurs n'a pas été effectuée de façon systématique : « Il n'y a pas eu de présentation théorique de la grille lors de la rencontre de concertation ».

On note également que le critère de « la satisfaction générale » n'atteint pas le seuil de performance. A priori, le critère de « la présentation » ne semble pas poser de problème, mais il n'en demeure pas moins que les aspects qui faisaient l'objet de la présentation ne semblent pas avoir satisfait un bon nombre de répondants.

Enfin, à la lecture de ce tableau, nous réalisons que les réponses des stagiaires n'atteignent pas le seuil de performance pour le critère portant sur « le niveau de confort ». Cet inconfort dans l'utilisation d'un nouvel outil de coévaluation ou d'une nouvelle démarche s'explique par une expérience limitée de l'approche par compétence en milieu scolaire.

4.6.4 Les caractéristiques des répondants

Ces variables contextuelles concernaient les années d'expérience des enseignants associés (« 9 ans et moins » et « 10 ans et plus ») et le niveau d'implantation du renouveau pédagogique dans leur milieu de travail pour chaque critère. Le tableau 4.13 de la page suivante, présente les résultats de cette comparaison.

Tableau 4.13 Comparaison entre l'expérience des enseignants associés et l'implantation du renouvel pédagogique dans le milieu de travail pour chaque critère

Les critères	Niveau d'implantation du renouvel dans le milieu de travail faible ou inexistant		Niveau d'implantation du renouvel dans le milieu de travail	
	10 ans et moins	Plus de 10 ans	10 ans et moins	Plus de 10 ans
La présentation des éléments de la grille	59	69	77	83
La disposition de l'information	81	88	83	87
La clarté des énoncés	<u>45</u>	55	68	61
L'application de la démarche	85	91	92	98
La satisfaction générale	<u>43</u>	<u>36</u>	58	62
Le niveau de confort	<u>43</u>	<u>47</u>	63	64

Les résultats indiquent que le groupe qui estime avoir un faible niveau d'implantation dans le milieu de travail n'atteint pas le seuil de performance de 55 % pour les critères concernant « la clarté des énoncés », « le niveau de confort » et « la satisfaction générale ». Toutefois, le nombre d'années d'expérience dans les milieux où nous retrouvons un faible niveau d'implantation du renouvel pédagogique n'a pas d'incidence positive sur ces derniers critères. Notons que seul le groupe « plus de 10 ans », pour le critère « la clarté des énoncés », atteint ce seuil de performance.

Les résultats de cette comparaison nous amènent à constater que l'implantation du renouvel pédagogique dans le milieu de travail des enseignants associés a favorisé l'implantation de tous les critères et ce, peu importe les années d'expérience.

4.6.5 Résistances aux changements chez les superviseurs

Comme nous l'avons exposé dans notre cadre théorique, Collerette et Schneider (2004) proposent des repères qui permettent de situer les résistances pour chacun des facteurs. Le

tableau 4.14 présente une indication. À la suite de la passation de la grille d'analyse par les concepteurs, nous avons calculé, avec le barème suggéré par les auteurs Colletterte et Schneider (2004), un score qui doit être inscrit après chaque évaluation de facteur. Ce score s'interprète à l'aide de repères qui se trouvent dans le livre de référence *Le pilotage du changement : Une approche stratégique et pratique* (Colletterte et Schneider, 2004, p. 131). Le tableau 4.14 présente chacun des facteurs qui influent sur l'intégration d'un changement.

Tableau 4.14 Les indices de résistance selon les 7 facteurs qui influent sur l'intégration d'un changement

Facteurs	Indices de résistance
Les modalités de mise en œuvre	Résistance modérée
La perception des besoins et des réactions de la clientèle	Résistance modérée
Les facteurs idéologiques	Résistance modérée
Les facteurs psychosociaux	Résistance marquée
Les facteurs motivationnels	Résistance marquée
Les facteurs de personnalité	Résistance élevée
Les facteurs cognitifs	Résistance faible à nulle
Total :	Résistance modérée

Initialement la grille d'analyse des facteurs qui influent sur l'intégration d'un changement devait être complétée par les deux représentantes de la direction du programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et par les deux concepteurs de la grille (1^{ère} et 2^e années). Cependant, seuls les deux concepteurs ont rempli le questionnaire et participé à l'entrevue, les membres de la direction n'étant pas disponibles à ce moment. Précisons d'ailleurs que les concepteurs jouaient un double rôle soit celui de la conception de la démarche d'encadrement et les instruments qui y sont rattachés, et la supervision des étudiants.

Durant la période de stage, cette situation les plaçait dans une position délicate, parce qu'ils n'avaient pas la marge de manœuvre nécessaire à la coordination des activités

d'implantation auprès des superviseurs. Il en résulte que résistances provenant des superviseurs et ont donné lieu à un boycott de l'évaluation.

Au cours de l'entrevue avec les concepteurs, nous avons relevé des commentaires suggérant que la direction du programme ait éprouvé de la difficulté à affirmer son leadership à différents moments du projet particulièrement dans le cadre des sessions d'information et de formation destinées aux superviseurs. Cette difficulté concernait aussi les suivis des activités au moment des stages ainsi qu'à l'intérieur de la démarche d'évaluation comme telle. L'entrevue a permis d'identifier que plusieurs superviseurs ne connaissaient pas les compétences professionnelles qu'ils devaient évaluer au moment où ils se sont présentés à la session d'information et de formation. Enfin, au sein du programme, les concepteurs ont eu l'impression d'être seuls à avoir adopté les changements nécessaires.

Le boycott de la démarche d'évaluation s'est traduit par un faible taux de participation des superviseurs. Ainsi, bien que les résultats générés atteignent fortement le seuil de performance ou qu'ils soient, dans le cas contraire, loin de l'atteindre, cela ne serait pas représentatif de l'ensemble des superviseurs concernés et nous ne pourrions donc pas en tenir compte.

Il est à noter qu'aucun impact n'a été constaté au moment de la cueillette des informations puisque tout s'est déroulé adéquatement. Malgré le fait que des superviseurs aient validé le questionnaire, c'est à la dernière minute que s'est produit le boycottage. Lorsque les superviseurs ont pris conscience que le questionnaire ne portait pas uniquement sur la démarche, mais aussi sur son application. Nous n'avons donc pas obtenu toute l'information requise, mais la qualité de celle recueillie n'a pas été altérée par ce boycottage.

En conclusion, malgré le fait que certaines conditions étaient requises pour assurer le succès de l'implantation de la nouvelle démarche d'encadrement des stages, telles que : le leadership de la direction dans les sessions d'information ou les suivis des activités et la connaissance des compétences professionnelles par les superviseurs dans un but d'évaluation, il appert que, selon les conceptrices, ces conditions manquaient.

4.7 Conclusions évaluatives

Dans quelle mesure la démarche d'encadrement des stages pour le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire a-t-elle été implantée tel que prévu ? La réponse à cette question se base principalement sur les critères établis au point de départ, à savoir la qualité de la présentation des éléments de la grille, la qualité de la disposition des éléments de la grille, la clarté des énoncés, le niveau de mise en application de la démarche d'encadrement, le niveau général de satisfaction et finalement, le niveau de confort des personnes concernées par la démarche d'encadrement des stages.

Le tableau 4.15 présente une synthèse des pourcentages de scores globaux pour chacun des groupes et chacun des critères retenus. Rappelons que nous avons établi les scores globaux de chaque groupe de répondants pour chacun des critères, en attribuant un score de 1 aux répondants qui avaient répondu « oui » à la moitié ou plus des énoncés, pour chacune des échelles constituées par les indicateurs du questionnaire rattachés à chacun des critères. Un pourcentage a été calculé auprès des répondants qui avaient obtenu un score de 1, et ce, pour chacun des critères. Ensuite, pour chacun des répondants, nous avons calculé un pourcentage moyen. Finalement, nous avons fait la moyenne de ces pourcentages pour parvenir à un score global.

Tableau 4.15 Pourcentage d'implantation pour tous les groupes de répondants et pour tous les critères ciblés par l'évaluation de l'implantation de la démarche d'encadrement

Critères	Enseignants associés 1 N=118 %	Enseignants associés 2 N=106 %	Stagiaires 2 N=156 %	% moyen par critère
Présentation	75	69	64	69
Disposition	85	84	65	78
Clarté	60	57	<u>33</u>	<u>50</u>
Mise en application	90	93	88	90
Satisfaction	<u>52</u>	<u>51</u>	<u>18</u>	<u>40</u>

Critères	Enseignants associés 1 N=118 %	Enseignants associés 2 N=106 %	Stagiaires 2 N=156 %	% moyen par critère
Niveau de confort	57	56	<u>18</u>	<u>46</u>
% moyen par groupe de répondants	70 %	68 %	<u>48 %</u>	
SCORE GLOBAL	62 %			

Les résultats démontrent que la démarche a été implantée de façon globale puisque le score global se situe à 62 % et qu'il est supérieur au seuil de performance établi à 55 %.

Le tableau 4.15 met en évidence les difficultés qui ont été rencontrées tout au long de la démarche. En effet, « la clarté des énoncés » ainsi que « la satisfaction générale » et « le niveau de confort » posent problème pour les répondants. Cependant, pour le groupe des stagiaires de deuxième année, « la clarté des énoncés » correspond aux instruments proprement dit, qui ont été conçus et expérimentés pour la première année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Ainsi, il en ressort que les exigences du stage de deuxième année, qui s'effectue au préscolaire, ne soient pas adéquatement couvertes par la démarche d'encadrement et la grille de coévaluation. De plus, les critères de « la satisfaction générale » et du « niveau de confort » n'atteignent pas le seuil de performance. Aussi, nous constatons que ces critères réfèrent plus particulièrement à l'animation (activités) qui a été faite autour de cette démarche. D'ailleurs, chez les enseignants associés en général, le critère de « la satisfaction générale » demeure faible. Ainsi, il semble que des ajustements soient nécessaires au niveau de la démarche d'encadrement ainsi que des instruments qui sont utilisés à la deuxième année.

Finalement, il apparaît que la difficulté la plus grande de l'implantation se trouve au niveau des résistances des superviseurs et de la difficulté des gestionnaires à piloter le dossier. Ces difficultés ont d'ailleurs été soulevées dans le rapport du CAPFE suite à sa visite.

En effet, on fait mention dans ce rapport que la gestion des superviseurs apparaît problématique et qu'il y a un manque de leadership de la part des personnes devant assurer le contenu. Autrement dit, le constat des conceptrices au moment de l'entrevue en personne, qui faisait état du manque de leadership de la direction durant les sessions d'information ou les suivis des activités et de la connaissance lacunaire des compétences professionnelles des superviseurs dans un but d'évaluation, est corroboré par le rapport du CAPFE.

Ce rapport recommande que l'UQAM s'assure que tous les enseignants associés et tous les superviseurs de stage soient en mesure d'observer et d'évaluer la progression du développement des compétences professionnelles des étudiants qui font les stages. De plus, les grilles d'observation et d'évaluation des compétences professionnelles devraient être utilisées dans tous les cours pour permettre aux professeurs et aux chargés de cours d'évaluer la progression du développement des compétences plutôt que de les utiliser exclusivement durant les stages (CAPFE, 2007).

4.8 Recommandations

À la lumière des résultats que nous avons recueillis, tant quantitatifs que qualitatifs, nous constatons que des indicateurs posent problème à l'intérieur de chacun des critères. Cependant, le mandat qui était confié aux personnes concernées n'impliquait pas de faire des recommandations. Toutefois, si tel avait été le cas, nous aurions proposé plusieurs ajustements.

D'abord, considérant les faibles résultats se rapportant à l'instrument et à « la clarté des énoncés », nous pourrions recommander que les indicateurs des grilles de coévaluation soient reformulés afin d'être mieux adaptés aux contextes et aux niveaux des stages.

Aussi, afin d'améliorer l'animation, il nous semble que des mesures plus rigoureuses dans la présentation de la démarche devraient être implantées pour assurer que la grille soit comprise par tous. De plus, des ententes devraient être prises entre les commissions scolaires et l'UQAM pour faciliter la présence des enseignants associés lors des journées de concertation.

Enfin, nous avons noté que des résistances chez les superviseurs sont apparues au cours de cette démarche et que cela avait un lien avec le leadership manquant des gestionnaires du programme. Dans cette optique, nous proposerions d'abord que les superviseurs aient une meilleure connaissance des compétences professionnelles et des composantes qui s'y rattachent et une meilleure maîtrise de ce qu'ils doivent enseigner et évaluer. Ensuite, la formation des superviseurs de la démarche d'encadrement des stages devrait être obligatoire. Finalement, nous suggérerions que le leadership de cette démarche soit assuré uniquement par les gestionnaires du programme enfin d'éviter toute ambiguïté et afin qu'une telle expérimentation se fasse dans les bonnes conditions, pour que les ajustements requis puissent éventuellement être apportés.

CONCLUSION

L'implantation de la démarche d'encadrement des stages de première et deuxième années du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire s'est avérée une opération essentielle pour répondre aux exigences du MELS. L'importance des enjeux a motivé les gestionnaires du programme à procéder à une évaluation de l'implantation afin de s'assurer que le virage s'effectue, et ce, dans les meilleures conditions possibles.

L'élaboration de la problématique a permis de déterminer la question d'évaluation : dans quelle mesure la démarche d'encadrement des stages a été implantée tel que prévu ? Et, si requis, quels seraient les éventuels ajustements qui permettraient d'assurer le succès de son implantation ?

Le cadre théorique nous a permis de décrire le processus d'implantation et d'identifier les enjeux liés à la démarche d'encadrement des stages. De plus, nous avons identifié les objectifs plus spécifiques de ce projet, qui consistent à établir si les termes et indicateurs de la grille de coévaluation sont clairs et pertinents ; si la grille de coévaluation et la démarche sont comprises par les utilisateurs ; dans quelle mesure la grille de coévaluation et la démarche sont adéquatement utilisées par les superviseurs, les enseignants associés et les étudiants ? ; et finalement, quels sont les niveaux de satisfaction et de confort ? Pour ce faire, nous avons cerné les enjeux et le contexte de l'étude, ainsi que les objets de l'évaluation (les activités requises). Nous avons également identifié les critères en lien avec le processus d'implantation et qui ont permis de déterminer l'écart entre les intentions et les observations. Finalement, nous avons établi des seuils de performance qui ont permis de générer un jugement fondé quant au succès de l'implantation de la démarche.

Six critères d'évaluation sont ressortis de l'étude : la présentation des éléments de la grille de coévaluation, la disposition des éléments de la grille, la clarté des énoncés, la mise en application de la démarche, la satisfaction générale et le niveau de confort. De plus, afin de nuancer les résultats, nous avons introduit des variables contextuelles telles que : les années d'expérience des superviseurs et des enseignants associés, le niveau d'implantation du renouveau pédagogique dans les milieux de travail et les résistances aux changements.

La cueillette des informations auprès des concepteurs, des superviseurs, des stagiaires et des enseignants associés s'est faite à l'aide de méthodes variées telles que : l'enquête par questionnaires, l'entrevue en personne et la grille d'analyse des facteurs qui influent sur l'intégration du changement. À cela s'est ajoutée la diversité des points de vue des répondants, que nous avons pu saisir grâce aux commentaires recueillis par questionnaires. L'ensemble de ces éléments a permis d'assurer la rigueur de notre évaluation.

La présente démarche s'est avérée essentielle parce qu'elle a non seulement permis de constater que l'implantation s'est faite malgré des résistances chez certains superviseurs, mais elle a aussi constitué une base pour la suite des activités d'implantation aux niveaux 3 et 4 du programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAM. Cette évaluation de l'implantation a permis de constater que trois des six critères (la clarté des énoncés, la satisfaction générale et le niveau de confort) n'atteignent pas le seuil de performance dans le groupe de répondants des stagiaires de deuxième année. Elle a aussi permis de réaliser que pour tous les groupes de répondants, le critère de « la satisfaction » atteint un faible pourcentage d'implantation. Cette évaluation permettra la mise en place d'une éventuelle évaluation de l'efficacité de la nouvelle démarche d'encadrement des stages.

Malgré le fait que les conclusions tirées de la présente étude semblent indiquer le succès de l'implantation de la nouvelle démarche d'encadrement des stages, certains efforts restent à faire, à plusieurs niveaux, notamment au niveau du leadership des personnes responsables qui sont liées à une telle démarche d'implantation, la formation des superviseurs et l'adaptation des termes et des indicateurs contenus dans les grilles de coévaluation. De plus, les apprentissages qui se sont dégagés de la présente étude sur le plan méthodologique

s'avèrent très pertinents dans le contexte d'une discipline comme l'évaluation de programme, qui cherche à se construire un corpus théorique, méthodologique et empirique harmonisé.

Depuis quelques années, nous observons que l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) suscite des résistances chez plusieurs acteurs du domaine, notons ici les enseignants représentés par les syndicats, les parents, etc. Nous questionnons la pertinence et l'efficacité de ce programme. Il serait intéressant d'établir dans quelle mesure les résistances aux changements influent sur le succès de l'implantation de l'ensemble de la réforme de l'enseignement au Québec.

Déjà en 1989 Hurteau soulignait que la mise en œuvre d'une intervention s'avère rarement l'application intégrale d'une technologie ou d'une planification. Et que l'évaluation de la mise en œuvre permet de décrire le contexte et le déroulement des activités qui ont pris place, ce qui lui confère un rôle préalable essentiel à toute évaluation de résultats. La présente démarche en aura fait la démonstration.

De plus, cette démarche évaluative démontre aussi sa contribution dans un contexte d'assurance qualité dans les universités et contribue ainsi à l'application de la *Politique d'évaluation périodique des programmes* (no.14), qui est en vigueur à l'UQAM.

Finalement, il serait dommage de ne pas conclure en réitérant la contribution originale de la démarche évaluative en soi. L'évaluation de programme consiste à décrire la nature et la qualité d'un programme, au moyen d'une cueillette systématique de données, en vue de porter un jugement et ainsi d'envisager les décisions qui s'imposent concernant sa programmation future et il semblerait qu'elle ne s'est encore pas trahie dans le présent cas.

LES RÉFÉRENCES

- Aladjem, D.K., K. Carlson, L. Y. Zhang, A. Kurki, A. Boyle, J.E. Taylor, S. Herrmann, K. Uekawa, K. Thomsen et O. Fashola. 2006. *Models Matter — The final report of the national longitudinal Evaluation of comprehensive school reform*. South Florida (Fl.): American institutes for research.
- Alkin, M.C., et C.A. Christie. 2004. *Evaluation Roots : Tracing Theorists' Views and Influences*. Sous la dir. de M.C. Alkin, Thousand Oaks (Calif) : Sage Publications, p. 12-65.
- Arens, S.A. 2005. Understanding Practice through Exemplary Evaluation Cases. *Paper presented at the Canadian Evaluation Society Annual Conference and the American Evaluation Association Annual Conference*. Toronto.
- Arens, S.A. 2006. *L'étude du raisonnement dans les pratiques évaluatives*. Revue mesure et évaluation en éducation, vol. 29, n° 3, p. 45-56.
- Bodilly, S.J. 1998. *Lessons from New American Schools' scale-up phase: Prospects for bringing designs to multiple schools*. Santa Monica, (Calif.): RAND.
- Borich, G.P., et R.D. Jemelka. 1982. *Program and systems: An evaluation perspective*. The Educational Technology Series. Toronto : Academic Press.
- Bouthat, C. 1993. *Guide de préparation des mémoires et thèses*. Montréal (Qué) : Université du Québec à Montréal.
- Campbell, D.T. 1974. *Qualitative knowing in action research*. Kurt Lewin Memorial Award Address. Society for the Psychoogical Study of SOcial Issues, presented at the 82nd annual meeting of the American Psychological Association, New Orleans.
- Campbell, D.T. 1982. *Experiments of arguments*. In E.R House, S. Mathison, J.A. Pearsol et H.Preskill (Eds), *Evaluations review annual*, vol. 7, p. 117-128.
- Caracelli, V.J. 2000. *Evaluation use at the threshold of the twenty-first century*. In V.J. V.J. Caracelli et H. Preskill (Eds.) *The Expanding Scope of Evaluation Use* (p. 99-111). New Directions for Evaluation, No. 88. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chelimsky, E. 1998. The role of experience in formulating theories of evaluation practice. *American Journal of Evaluation*, vol. 19, n° 1, p. 35-45.

- Chen, H-T. 2005. *Practical Evaluation Program*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Cinq-Mars, M., et D. Fortin. 1999. *Perspectives épistémologiques et cadre conceptuel pour l'évaluation de l'implantation d'une action concertée*. The Canadian Journal of Program Evaluation, vol. 14, n° 2.
- Collerette, P., et R. Schneider. 2004. *Le pilotage du changement : une approche stratégique et pratique*. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). 2007. *Rapport de suivi concernant l'agrément des programmes de formation à l'enseignement de l'Université du Québec à Montréal*. www.capfe.gouv.qc.ca
- Cousins, B., T. Aubry, P. Basevitz, A. Tsarouhas, S. Farrell, et D. LaFerriere. 2003. *Evaluation of Concurrent Disorders Group Treatment Program: Implementation Evaluation Report*, Canadian Mental Health Association, Ottawa Branch.
- Cousins, J.B. et Shulha, L.M. 2006. *A comparative analysis of evaluation utilization and its cognate fields of inquiry: current issues and trends*. In I.A. Shaw., J.C. Greene et M.M. Mark (Eds.), *The Sage Handbook of Evaluation*. London: Sage Publications, p. 266-291.
- D'Amour, D., D. Morin, C. Dubois, M. Lavoie-T, C. Dallaire, et G. Cyr. 2007. *Évaluation de l'implantation du programme d'intéressement au titre d'infirmière spécialisée*. Rapport de recherche, Montréal, Centre Ferasi.
- Datnow, A., G. Borman., S. Stringfield, L.T. Overman, et M. Castellano. 2003. Comprehensive school reform in culturally and linguistically diverse contexts: Implementation and outcomes from a four-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 25, n° 2, p. 143-170.
- Eisner, E. 1976. *Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Function in Educational Evaluation*. Journal of Aesthetic Evaluation or Education, vol. 10, p. 135-150.
- Eisner, E. 1985. *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Faw, L., A. Hogue, et H.A. Liddle. 2005. *Multidimensional Implementation Evaluation Of Residential Treatment Program For Adolescent Substance Abuse*, American Journal of Evaluation, vol. 26, n° 1, p. 77-93.
- Fetterman, D. M. 2001. *Foundations of Empowerment Evaluation*, Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications, 173 p.
- Fine, A.H., Thayer, C.E., et A.T. Coghlan. 2000. *Program evaluation practice in the nonprofit sector*. Nonprofit Management and Leadership, vol. 10, n° 3, p. 331-339.

- Fournier, D.M. 1995. *Establishing Evaluative Conclusion: A Distinction Between General and Working Logic*. New Direction for Evaluation, n° 68, p. 15-32.
- Gaudreau, L. 1997. *De l'évaluation de programme à la recherche évaluative*. In L. Sauvé, A.T. Barba, M. Sato & E.Y. Castillo (éds), *De la evaluación de programas a la investigación evaluativa* (pp.289-296). Actas des seminario internacional de investigación-formación EDAMAZ, Educación ambiental en Amazonia. Montréal: CIRADE, Université du Québec.
- Gaudreau, L. 2001. *Évaluer pour évoluer : les indicateurs et les critères*, Montréal (Qué) : Logiques.
- George, D., et P. Mallery. 2003. *SPSS for Window, Step by step : a simple guide and reference. 11.0 update 4th edition*. Boston : Allyn & Bacon, 231 p.
- Gephart, W.J., R.B.Ingle, et G. Saretsky.1973. *Similarities and differences in the reseach and evaluation processes*. Bloomington, Ind: Phi Delta Kappa.
- Guba, E.G., et Lincoln, Y.S. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park (Calif.): Sage Publications, 294 p.
- Horth, K. 2005. *Évaluation de l'implantation de la compétence éthique dans le cadre des programmes de formation à l'enseignement au secondaire*, Mémoire à la Maîtrise en Éducation, Université du Québec à Montréal.
- House, E. 1991. Evaluation and social justice: Where are we? In M.W. McLaughlin & D.C. Phillips (Eds.), *Evaluation and Education: At Quarter Century* (90th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II) (pp.233-247). Chicago: University of Chicago Press.
- House, E.R. 1993. *Professional evaluation:social impact and political consequences*. Thousand Oaks, (Calif.) : Sage.
- House, E.R. 2004. *Qualitative evaluation and changing social policy*. In N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (3rd ed.). Thousand Oaks (Calif.) : Sage.
- House, E.R., et K.R. Howe. 1999. *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications, 178 p.
- Hurteau, M. 1989 *L'évaluation de la mise en œuvre (implementation) d'une intervention d'apprentissage social auprès des parents*, The Canadian journal of Program Evaluation, vol. 4, n° 2, p. 69-86.
- Hurteau, M. 1991. *Strategic Choices in Programs Evaluation* , sous la dir. de A.E. Love, p.106-125. Ottawa (Ont) : Publications de la Société canadienne en évaluation de programme.

- Hurteau, M., et S. Houle. 2005. *Évaluation de programme et recherche évaluative: des activités distinctes*. Mesure et Évaluation en Éducation, vol. 28, n° 3, p. 83-95.
- Hurteau, M., et S. Houle. 2005. *Identifying a Core Body of Knowledge for Evaluators*. Acte du congrès international en évaluation de programme (Toronto). Base de données de littérature grise (<http://lg.evaluationcanada.ca>).
- Hurteau, M., et S. Houle. 2006. *Distinction entre l'acte spécifique d'évaluer et ses modalités de soutien Congrès de l'ADMEE Europe*, Luxembourg.
- Hurteau, M., et M-A. Nadeau. 1987. *Évaluation de programme, recherche évaluative et recherche*. Revue canadienne de psycho-éducation, vol. 12, n° 3, p. 404-416.
- Hurteau, M., G. Lachapelle, et S. Houle. 2006. *La contribution de la logique de l'évaluation dans la pratique évaluation*. Revue mesure et évaluation en éducation numéro spécial sur l'évaluation de programme, vol. 29, n° 3, p. 27-44.
- Johnson, R.L., M.J. Willeke, et D.J. Steiner. 1998. *Stakeholder collaboration in the design and implementation of a family literacy portfolio assessment*. American Journal of Evaluation, vol. 19, n° 3, p. 339-353.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. 1981. *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials*. New York: McGraw-Hill.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. 1994. *The Program Evaluation Standards (2nd ed.)*. Thousand Oaks, (Calif.): Sage Publications.
- Levin-Rozalis, M. 2003. *Evaluation and research: Differences and similarities*. La Revue canadienne en évaluation de programme, vol. 18, n° 2, p. 1-31.
- MacDonald, B. (with Jenkins, F., Kemmis, S., et Verma, G.) (1979). In G.K. Verma & C. Bugley (Eds.), *Racism and Educational Evaluation Education and Identity*. London: Macmillan.
- Mathison, S., ed. 2004. *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Mathison, S. 2008. *What Is The Difference Between Evaluation And Research And What Do We Care?* Dans Smith, N.L., P.R. Brandon, *Fundamental issues in evaluation*, New York (NY): The Guilford Press.
- McCarthy, T.A. 1973. *A theory of communicative competence*. Philosophy of the Social Sciences, n° 3, p. 135-156.
- McCarthy, T.A. 1979. *Communication and Evolution of Society: Jürgen Habermas*. Toronto : Beacon.

- Ministère de l'Éducation (MEQ), 1996. *État généraux sur l'Éducation : Exposé de la situation*. ISBN 2-550-25527-5, Ste-Foy (Qué.) : Les publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). 2001. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec (Qué): Les Presses du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). 2001. *Le programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec (Qué): Les Presses du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). 2002. *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*. Québec (Qué): Les Presses du Québec.
- Mongiat, S. 2007. *Analyse des pratiques en évaluation de programme : les éléments qui contribuent à formuler un jugement fondé*. Mémoire de maîtrise en Éducation, Université du Québec à Montréal.
- Nadeau, M-A. 1988. *L'évaluation de programme: Théorie et pratique* (2^e édition), Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Nevo, D. 1995. *School-Based Evaluation: A dialogue for School Improvement*. Oxford: Pergamon.
- Norris, N. 2005. *The politics of evaluation and the methodological imagination*. American Journal of Evaluation, vol. 26, n° 4, p. 584-586.
- Owens, T. (1973). Education Evaluation by Adversary Proceeding, In E.R. House (ed), *School Evaluation: The Politics and Process*. Berkeley, CA: Mc Cutheon.
- Parent, A-M. 1963-1966. *Rapport Parent*. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Québec : Éditeur officiel.
- Patton, M.Q. 1997. *Utilization-focused Evaluation: The New Century Text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative Research Evaluation Methods*. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Preskill, H., et R.T. Torres, (Eds.). 2001. *The Learning Dimension of Evaluation Use*. New Directions for Evaluation, vol. 88.
- Redding, P. 1989. *Habermas' Theory of Argumentation*. Journal of Value Inquiry, n° 23, p. 15-32.
- Rondeau, N., F. Bowen et J. Bélanger. 1999. *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire : Vers le Pacifique*. Rapport final. Montréal : Centre Mariebourg.

- Rossi, P.H., et M.W. Lipsey et H.E. Freeman. 1999. *Evaluation: A Systematic Approach*, 6th edition, Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Rossi, P.H., et M.W. Lipsey et H.E. Freeman. 2004. *Evaluation: A Systematic Approach*, 7th edition, Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Ryan, K.E. 1998. *Advantages and challenges of using inclusive evaluation approaches in evaluation practice*. American Journal of Evaluation, vol. 19, n° 1, p. 101-122.
- Scheirer, M.A. 1994. *Designing and Using Process Evaluation*. In Wholey J.S., H.P. Hatry, K.E. Newcomer (eds), *Handbook of Practical Program Evaluation*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, p. 40-68.
- Scriven, M. 1967. *The Methodology of Evaluation*. In *Curriculum Evaluation*. American Educational Research Association. Monograph Series on Evaluation, no. 1, R.E. Stake (ed.), Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1972). *The methodology of evaluation. Perspectives of curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally
- Scriven, M. 1980. *The Logic of Evaluation*. Inverness (Calif.): Edgepress.
- Scriven, M. 1991. *Evaluation thesaurus*. (4th edition). Newbury Park : Sage Publications.
- Schwandt, T.A. 2007. *Educating for Intelligent Belief in Evaluation*. Plenary speech at the annual meeting of the American Evaluation Association, Baltimore.
- Shadish, W.E., T.D. Cook, et L.C. Leviton. 1991. *Foundations of Program Evaluation Theories of Practice*. Newbury Park: Sage Publications, 529 p.
- Slavin, R.E., et N.A. Madden. 1999. *Disseminating Success for All: Lessons for policy and practice* (Report No. 30). Baltimore MD: Center for Research on Students Placed at Risk.
- Slavin, R.E., et N.A. Madden. 1999. *Success for All/Roots and Wings: Summary of research on achievement outcomes*. Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR).
- Stake, R.E. 1967. *The Countenance of Educational Evaluation*. Teachers College Record, vol. 68, p. 523-540.
- Stake, R.E. 1972. *The countenance of educational evaluation*. Dans C.H. Weiss (Ed.), *Evaluating actions programs: Reading in social action and education*, p. 31-51. Boston: Allyn & Bacon.
- Stake, R.E. 1975. *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation*. Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center.

- Stake, R.E. 1981. *Setting standards for educational evaluators*. Evaluation News, n°2, p. 148-152.
- Stake, R.E. 2001. *A problematic heading*. American Journal of Evaluation, vol. 22, n°3, p. 349-354.
- Stake, R.E. 2004. *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Stomach, I., et M. MacLure. 1997. *Educational research undone: The postmodern embrace*. Buckingham. UK: Open University Press.
- Suchman, E. 1967. *Evaluative Research : Principles and Practice*. In Public Service and Social Action Program. New York : Sage Publications.
- Summerfelt, W.T. 2003. *Program Strength and fidelity in evaluation*. Applied Developmental Science, vol. 7, p. 55-61.
- Taylor, P.W. 1961. *Normative Discours.*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.
- Thayer, C.E., et A.H. Fine. 2000. *Evaluation and outcome measurement in the non-profit sector: Stakeholder participation*. Evaluation and Program Planning, vol. 23, p. 103-108.
- Toulmin, S.E. 1958. *The use of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Toulmin, S.E. 1993. *Les usages de l'argumentation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Toulmin, S.E., Rieke, R.D., et Janik, A. 1984. *An Introduction to Reasoning*. New York: Macmillan.
- Trelogan, T.K. 2001. *Arguments and their evaluation*. Department of philosophy. Colorado: University of Northern.
- Unrau, Y.A. 2001. *Using client interviews to illuminate outcomes in program logic models: A case example*. Evaluation and Program Planning, vol. 24, p. 353-361.
- Valovirta, V. 2002. *Evaluation utilization as argumentation*. Evaluation, vol. 8, n°1, p. 60-80.
- Verlaan, P., M-N. Charbonneau, et F. Turmel. 2005. *Évaluation de l'implantation et des effets d'un programme de sensibilisation à l'agression auprès d'élèves primaires*. Nouveau cahier de la recherche en éducation, vol. 8, n°2, p. 17-26.
- Wolf, R.L. 1975. *Trial by jury: A new evaluative method*. Phi Delta Kappan, vol.57 n°3, p. 185-187.

Zielinski, L. 2007. *Distinguishing between the specific process of program evaluation and the application of its instrumentation: a case study of program evaluation models*, Mémoire à la Maîtrise en Éducation, Université du Québec à Montréal.

ANNEXE A

GRILLE DE COÉVALUATION ET RAPPORT SYNTHÈSE

Les compétences professionnelles de formation à l'enseignement du Ministère de l'éducation

Grille de coévaluation des stages destinée à l'enseignant associé et au stagiaire FPM1500

Sensibilisation à la réalité scolaire et à la relation enseignants-élèves

Superviseur : _____

Numéro de téléphone : _____ Adresse courriel : _____

Stagiaire : _____ Code permanent : _____

Numéro de téléphone : _____ Adresse courriel : _____

Enseignant associé : _____

Numéro de téléphone : _____ Adresse courriel : _____

Commission scolaire du stage : _____

Direction : _____

École du stage : _____ Numéro de téléphone : _____

Cycle : _____

LEXIQUE

TERMES GÉNÉRIQUES :

- Compétences :** Treize (13) compétences professionnelles identifiées par le Ministère de l'Éducation qui doivent être développées dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement.
- Bloc :** Regroupement de compétences ayant des caractéristiques similaires
- Composantes :** Gestes professionnels associés à chaque compétence qui contribuent à la définir et à la rendre plus compréhensible
- Indicateurs :** Comportements observés chez le stagiaire qui rend la composante observable et qui permet d'établir le niveau de développement de chacune des composantes, de chaque compétence

TERMES SPÉCIFIQUES À L'ÉVALUATION DU STAGE :

La présente grille a été élaborée afin de s'assurer que chaque stagiaire est évalué sur les mêmes objets, de la même façon. Ce but ne peut être atteint que dans la mesure où les critères et les standards sont appliqués **de façon uniforme** par les utilisateurs.

Critères d'évaluation : Ils déterminent la nature du jugement devant être porté

Standards : Ils constituent une norme, un point de coupure permettant d'établir si le critère est atteint ou non

Critères d'évaluation	Standards
1. Le comportement est en deçà des exigences	1. Le stagiaire ne se conforme pas aux exigences si au moins un des indicateurs se rapportant à la composante n'est pas rencontré. Cela peut conduire à un échec au niveau de la compétence si cette situation se répète au niveau de plusieurs composantes;
2. Le comportement rencontre les exigences	2. Le stagiaire se conforme aux exigences dans la mesure où tous les indicateurs se rapportant à la composante sont rencontrés;
3. Le comportement est au-delà des exigences	3. Le fait qu'un stagiaire manifeste un comportement au-delà des exigences devrait être exceptionnel . Cette appréciation met en valeur un comportement considéré hors norme et, dans ce sens, exceptionnel.
4. La situation ne permet pas de l'observer	

CONSIGNES CONCERNANT L'ÉVALUATION FORMATIVE (mi-stage)

L'évaluation formative s'effectue à mi-stage avec l'enseignant associé et le stagiaire. Plus précisément :

1. Le stagiaire et l'enseignant associé remplissent conjointement la présente grille de coévaluation en inscrivant le chiffre 1 dans la case correspondant au critère approprié et ce, pour chacune des composantes (CF. page précédente pour la définition des critères.);
2. Le stagiaire et l'enseignant associé peuvent justifier leurs jugements en indiquant leurs commentaires dans la case REMARQUES. Il faut noter, cependant que l'évaluation globale de la compétence ne s'effectuera **que dans le cadre de l'évaluation sommative** (fin du stage);
3. À l'éclairage des résultats obtenus, ils identifient un maximum de 6 objectifs, qui se rattachent aux composantes, ainsi que les modalités requises pour les atteindre. Cette information est consignée dans la feuille intitulée bilan de l'évaluation formative qui est située à la page 15 du présent document. En guise de balise, les objectifs fixés peuvent être envisagés dans la perspective de bonifier une composante ou encore comme un correctif qui doit être apporté pour assurer le succès de la composante. Dans l'éventualité où la situation requière plus que 6 objectifs, il faut en aviser le superviseur. En cas de litige entre le stagiaire et l'enseignant associé, le superviseur doit aussi être informé. Il est à noter que l'**appréciation** ne s'effectuera qu'à la fin du stage dans le cadre de l'évaluation sommative.
4. Finalement, le stagiaire apporte l'ensemble du document de coévaluation dans le cadre de la rencontre inter-stage pour consultation et il dépose le bilan au superviseur.

CONSIGNES CONCERNANT L'ÉVALUATION SOMMATIVE (fin du stage)

L'évaluation sommative s'effectue à la fin du stage avec l'enseignant associé et le stagiaire. Plus précisément :

1. Dans un premier temps, le stagiaire et l'enseignant associé remplissent la section portant sur l'appréciation du Bilan formatif. Cette grille est située à la page 15 du présent document;
2. Par la suite, et à la lumière de ces appréciations, ils remplissent la grille de coévaluation en inscrivant le chiffre 2 dans la case correspondant aux critères appropriés, et ce, pour chacune des composantes;
3. Il se peut, donc que les chiffres 1 et 2 se trouvent dans la même case. Deux situations expliqueraient ce constat : le stagiaire rencontre déjà les exigences dans le cadre de l'évaluation formative ou le stagiaire n'a pas progressé dans le cadre de la seconde partie du stage;
5. Le stagiaire et l'enseignant associé peuvent justifier leurs jugements en indiquant leurs commentaires dans la case REMARQUES. S'ils ont déjà inscrit des commentaires dans le cadre de l'évaluation formative, ils prennent soin de distinguer les deux opérations en divisant le bloc en deux;
4. Le stagiaire et l'enseignant associé remplissent conjointement la section :
Globalement, le développement de la compétence est considéré :
Un succès ☐ Un succès qui requiert un suivi ☐ Un échec ☐
La mention « succès qui requiert un suivi » implique que la compétence n'est pas suffisamment développée pour être considérée un succès et qu'un suivi est indiqué afin de ne pas mettre le stagiaire en péril dans le cadre d'un stage subséquent.
5. Finalement, à la fin du processus, le stagiaire et l'enseignant associé remplissent conjointement le **RAPPORT SYNTHÈSE** situé à la dernière page. Ils s'assurent que toutes les parties ont signées (stagiaire, enseignant associé et direction). En cas de litige, chaque partie complète la grille. Le matériel est retourné, **à l'attention du superviseur**, à l'adresse suivante: 1205, rue St-Denis, local N-R405. Prière d'identifier la provenance de l'enveloppe et d'inscrire l'adresse de retour.

Légende :

1= Évaluation formative
2= Évaluation sommative

FPM1500

1^E BLOC: EFFECTUER UNE ANALYSE RÉFLEXIVE

Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.				
Indicateurs	Critères d'évaluation			
	en deçà des exigences	rencontre les exigences	au-delà des exigences	ne permet pas de l'observer
Le stagiaire :				
C2: Observe et questionne les échanges formels ou informels (ex : au salon du personnel) qui portent sur les aspects pédagogiques et didactiques.				
C3: Discute avec l'enseignant associé de ses interventions (forces-faiblesses, modifications à apporter, etc.); Recherche la rétroaction et des conseils auprès de l'enseignant associé; Tient compte des commentaires et des conseils reçus.				
C4: Observe et questionne des projets pédagogiques mis en place par l'enseignant associé ou des enseignants de l'école pour résoudre des problèmes d'enseignement (ex : Différenciation pédagogique).				

REMARQUES (INDIQUEZ LE NUMÉRO DE LA COMPOSANTE CONCERNÉE, SI REQUIS) :

Globalement, le développement de la compétence est considéré :

Un succès

☐

Un succès qui requiert un suivi

☐

Un échec

☐

Légende :

1= Évaluation formative

2= Évaluation sommative

FPM1500

2^e BLOC: COMMUNIQUER CLAIREMENT

Compétence 2 : Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession d'enseignant et d'enseignante				
Indicateurs	Critères d'évaluation			
	en deçà des exigences	rencontre les exigences	au-delà des exigences	ne permet pas de l'observer
Le stagiaire				
C1 : Observe et questionne le langage oral utilisé par l'enseignant associé dans ces interventions auprès des élèves, des parents et des pairs.				
C2: Écrit en respectant les règles de grammaire, de syntaxe, etc. ; Adapte son style de communication écrite selon les destinataires (élèves, parents et pairs).				
C3: Manifeste de l'intérêt lors des échanges entre collègues.				
C4: Utilise un vocabulaire étendu; Utilise une syntaxe adéquate.				
C5: Observe et questionne la façon dont l'enseignant associé corrige les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.				
C6: Dans le doute, réfère spontanément aux ouvrages de référence afin de communiquer adéquatement à l'oral et à l'écrit; Accorde de l'importance à la qualité de l'expression orale et écrite en tout temps.				

REMARQUES (INDIQUEZ LE NUMÉRO DE LA COMPOSANTE CONCERNÉE, SI REQUIS) :

Globalement, le développement de la compétence est considéré :

Un succès ☐

Un succès qui requiert un suivi ☐

Un échec ☐

Légende :

1= Évaluation formative

2= Évaluation sommative

FPM1500

3^e BLOC: ÊTRE PROFESSIONNEL OU PROFESSIONNELLE:

Compétence 1 : Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.				
Indicateurs		Critères d'évaluation		
Le stagiaire		en deçà des exigences	rencontre les exigences	au-delà des exigences
C3: Considérant les caractéristiques spécifiques des milieux, les élèves, etc. le stagiaire prend connaissance des ajustements qui doivent être apportés à l'enseignement pour être en mesure de diffuser le programme de formation				
Le stagiaire questionne les ajustements apportés				

REMARQUES (INDIQUEZ LE NUMÉRO DE LA COMPOSANTE CONCERNÉE, SI REQUIS) :

Globalement, le développement de la compétence est considéré :

Un succès ☐

Un succès qui requiert un suivi ☐

Un échec ☐

Légende :

1= Évaluation formative

2= Évaluation sommative

FPM1500

Compétence 9 : Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école				
Indicateurs		Critères d'évaluation		
Le stagiaire .		en deçà des exigences	rencontre les exigences	au-delà des exigences
C1: Prend connaissance des documents relatifs aux réunions et à l'organisation de l'école; Assiste aux réunions.				ne permet pas de l'observer
C2: Assiste à une discussion de l'enseignant associé en personne ou au téléphone avec des parents.				
C3: Assiste à une rencontre entre l'enseignant associé et un ou des partenaires de l'école (ex : Psychologue, orthopédagogue, intervenant social).				
C4: Observe et questionne de quelle façon l'enseignant associé sollicite la participation des élèves de sa classe dans les activités de l'école ou de cycle.				

REMARQUES (INDIQUEZ LE NUMÉRO DE LA COMPOSANTE CONCERNÉE, SI REQUIS) :

Globalement, le développement de la compétence est considéré :

Un succès

☐

Un succès qui requiert un suivi

☐

Un échec

☐

Légende :

1= Évaluation formative

2= Évaluation sommative

FPM1500

Compétence 12 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions				
Indicateurs		Critères d'évaluation		
		en deçà des exigences	rencontre les exigences	au-delà des exigences
Le stagiaire :				
C3: Observe comment l'enseignant associé interagit auprès des élèves afin de leur fournir un accompagnement qui s'inscrit dans une perspective de respect et d'intégrité; Tient compte de ses observations dans ses interventions.				
C4: Prend connaissance de la façon dont l'enseignant associé justifie ses décisions qui peuvent soulever des prises de position (ex : Fêtes à connotations religieuses).				
C5: Prend connaissance des modalités utilisées dans le milieu afin de respecter les aspects confidentiels de sa profession; Met ces modalités en application, si requis.				
C6: Évite toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.				
C8: Prend connaissance du code de vie de l'école, du cadre légal régissant sa profession (ex : ponctualité, disponibilité, sécurité, responsabilité civile, etc.); Applique les règles, si requis, dans le cadre de ses activités.				

REMARQUES (INDIQUEZ LE NUMÉRO DE LA COMPOSANTE CONCERNÉE, SI REQUIS) :

Globalement, le développement de la compétence est considéré :

Un succès

☐

Un succès qui requiert un suivi

☐

Un échec

☐

Légende :

1= Évaluation formative

2= Évaluation sommative

FPM1500

Compétence 13 : S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle

Indicateurs	Critères d'évaluation			
	en deçà des exigences	rencontre les exigences	au-delà des exigences	ne permet pas de l'observer
Le stagiaire :				
C2: S'informe de la vision de l'école concernant les droits et libertés de la personne; Questionne son enseignant associé s'il n'est pas en accord ou s'il ne comprend pas cette vision.				
C3: Agit en tout temps avec les élèves de façon à les traiter en citoyens à part entière.				
C4: Est capable d'expliquer les défis que représente l'apprentissage de la langue française pour des enfants dont la langue maternelle est autre que le français.				
C5: S'informe des différentes modalités d'enseignement favorisant l'intégration; Est capable d'expliquer en quoi elles se distinguent des modalités utilisées habituellement.				
C6: Est capable d'expliquer en quoi l'organisation de la classe peut varier selon les différents milieux.				

REMARQUES (INDIQUEZ LE NUMÉRO DE LA COMPOSANTE CONCERNÉE, SI REQUIS) :

Globalement, le développement de la compétence est considéré :

Un succès ☐

Un succès qui requiert un suivi ☐

Un échec ☐

Impossible à évaluer ☐

Légende :

1= Évaluation formative
2= Évaluation sommative

FPM1500

4° BLOC: ENSEIGNER

Compétence 4 : Piloter des situations d'enseignement apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation				
Indicateurs	Critères d'évaluation			
	en deçà des exigences	rencontre les exigences	au-delà des exigences	ne permet pas de l'observer
Le stagiaire :				
C1: Observe l'enseignant associé et peut identifier, par la suite, des conditions favorables qui permettent aux élèves de s'engager dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs				
C2: Met à la disposition les ressources requises qui tiennent compte des apprentissages proposés.				
C3: Dirige les élèves vers les ressources les plus pertinentes dans le cadre d'une réalisation; Les soutient dans l'utilisation de ces ressources.				
C4: Prend en considération les trois temps d'une leçon (amorce, déroulement et objectivation).				
C5: Observe et questionne les stratégies (climat, le déroulement, organisation de la classe, etc.) requises pour favoriser le travail en coopération.				

REMARQUES (INDIQUEZ LE NUMÉRO DE LA COMPOSANTE CONCERNÉE, SI REQUIS) :

Globalement, le développement de la compétence est considéré :

Un succès ☐

Un succès qui requiert un suivi ☐

Un échec ☐

Légende :

1= Évaluation formative

2= Évaluation sommative

FPM1500

Compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre					
Indicateurs		Critères d'évaluation			
		en deçà des exigences	rencontre les exigences	au-delà des exigences	ne permet pas de l'observer
Le stagiaire, dans le cadre de situations d'apprentissage :					
C1 : Identifie les forces et les difficultés d'au moins un élève; S'informe sur les différentes stratégies pour adapter son enseignement.					
C3: Prend connaissance des outils d'évaluation des apprentissages.					
C4: Prend connaissance du bulletin (modalités d'évaluation et de communication); Observe de quelle façon l'enseignant associé communique aux élèves et aux parents les résultats obtenus ainsi que la progression des apprentissages à envisager.					
C5: Est présent aux réunions de l'équipe cycle à titre d'observateur;					

REMARQUES (INDIQUEZ LE NUMÉRO DE LA COMPOSANTE CONCERNÉE, SI REQUIS) :

Globalement, le développement de la compétence est considéré :

Un succès ☐

Un succès qui requiert un suivi ☐

Un échec ☐

Légende :

1= Évaluation formative

2= Évaluation sommative

FPM1500

Compétence 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.				
Indicateurs		Critères d'évaluation		
Le stagiaire :		en deçà des exigences	rencontre les exigences	au-delà des exigences
C4: Anime le groupe-classe afin d'éviter l'émergence de comportements problématiques en ayant recours à des stratégies de base (ex : Avoir l'attention de tous les élèves avant de débiter une activité).				ne permet pas de l'observer
C5: A recours à des stratégies de base pour maintenir un climat propice à l'apprentissage (ex : pose des questions aux élèves, se déplace dans la classe, etc.) Démontre des qualités de communicateur (ex : module sa voix, fait porter sa voix, utilise une intonation appropriée à la situation, utilise l'humour, etc.)				

REMARQUES (INDIQUEZ LE NUMÉRO DE LA COMPOSANTE CONCERNÉE, SI REQUIS) :

Globalement, le développement de la compétence est considéré :

Un succès ☐

Un succès qui requiert un suivi ☐

Un échec ☐

Légende :

1= Évaluation formative

2= Évaluation sommative

FPM1500

Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap				
Indicateurs		Critères d'évaluation		
Le stagiaire :		en deçà des exigences	rencontre les exigences	au-delà des exigences
C1: Observe l'enseignant associé et questionne les stratégies utilisées pour l'intégration pédagogique et sociale des EHDAA.				ne permet pas de l'observer
C2: Identifie l'information nécessaire pour élaborer un plan d'intervention adapté.				
C3: Observe l'enseignant associé et questionne les tâches d'apprentissage et les défis proposés aux EHDAA.				
C4: Observe et questionne les modalités requises pour élaborer et mettre en œuvre un plan d'intervention adapté.				

REMARQUES (INDIQUEZ LE NUMÉRO DE LA COMPOSANTE CONCERNÉE, SI REQUIS) :

Globalement, le développement de la compétence est considéré :

Un succès

☐

Un succès qui requiert un suivi

☐

Un échec

☐

Impossible à évaluer

☐

**BILAN DE L'ÉVALUATION FORMATIVE (MI-STAGE) :
OBJECTIFS CIBLÉS, MODALITÉS ET APPRÉCIATION**

Identification	Objectif	Modalité-s	Appréciation	Date
Bloc : Compétence : No. composante :			- Objectif est atteint <input type="checkbox"/> - Objectif est partiellement atteint <input type="checkbox"/> - Objectif n'est pas atteint <input type="checkbox"/> Commentaires :	
Bloc : Compétence : No. composante :			- Objectif est atteint <input type="checkbox"/> - Objectif est partiellement atteint <input type="checkbox"/> - Objectif n'est pas atteint <input type="checkbox"/> Commentaires :	
Bloc : Compétence : No. composante :			- Objectif est atteint <input type="checkbox"/> - Objectif est partiellement atteint <input type="checkbox"/> - Objectif n'est pas atteint <input type="checkbox"/> Commentaires :	
Bloc : Compétence : No. composante :			- Objectif est atteint <input type="checkbox"/> - Objectif est partiellement atteint <input type="checkbox"/> - Objectif n'est pas atteint <input type="checkbox"/> Commentaires :	
Bloc : Compétence : No. composante :			- Objectif est atteint <input type="checkbox"/> - Objectif est partiellement atteint <input type="checkbox"/> - Objectif n'est pas atteint <input type="checkbox"/> Commentaires :	
Bloc : Compétence : No. composante :			- Objectif est atteint <input type="checkbox"/> - Objectif est partiellement atteint <input type="checkbox"/> - Objectif n'est pas atteint <input type="checkbox"/> Commentaires :	

RAPPORT SYNTHÈSE DU STAGE :

BLOC 1: EFFECTUER UNE ANALYSE RÉFLEXIVE

Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Avertissement
---	---------------------------------	---	--------------------------------	----------------------

BLOC 2: COMMUNIQUER CLAIREMENT

Compétence 2 : Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession d'enseignant et d'enseignante.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Sanction
--	---------------------------------	---	--------------------------------	-----------------

BLOC 3: ÊTRE PROFESSIONNEL OU PROFESSIONNELLE

Compétence 1 : Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Avertissement
Compétence 9 : Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Avertissement
Compétence 12 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	*Éliminatoire
Compétence 13 : S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Avertissement
	Impossible à évaluer <input type="checkbox"/>			

BLOC 4: ENSEIGNER

Compétence 4 : Piloter des situations d'enseignement apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Formative
Compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Formative
Compétence 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Formative
Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Formative
	Impossible à évaluer <input type="checkbox"/>			

Stagiaire : _____

Enseignant : _____

Direction : _____

RAPPORT SYNTHÈSE DU SUPERVISEUR :

BLOC 1: EFFECTUER UNE ANALYSE RÉFLEXIVE

Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Avertissement
---	---------------------------------	---	--------------------------------	----------------------

BLOC 2: COMMUNIQUER CLAIREMENT

Compétence 2 : Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession d'enseignant et d'enseignante.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Sanction
--	---------------------------------	---	--------------------------------	-----------------

BLOC 3: ÊTRE PROFESSIONNEL OU PROFESSIONNELLE

Compétence 1 : Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Avertissement
Compétence 9 : Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Avertissement
Compétence 12 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	*Éliminatoire
Compétence 13 : S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Avertissement
	Impossible à évaluer <input type="checkbox"/>			

BLOC 4: ENSEIGNER

Compétence 4 : Piloter des situations d'enseignement apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Formative
Compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Formative
Compétence 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Formative
Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.	Succès <input type="checkbox"/>	Succès qui requiert un suivi <input type="checkbox"/>	Échec <input type="checkbox"/>	Formative
	Impossible à évaluer <input type="checkbox"/>			

Notes :

1. Deux cotes échecs ou plus à des compétences **Avertissement** (Compétence 11, 1, 9 et 13) entraînent automatiquement l'échec du stage de sensibilisation FPM1500.
2. Une cote échec à la compétence ***Éliminatoire** (Compétence 12) entraîne automatiquement l'échec du stage de sensibilisation FPM1500.
3. Une cote échec à une compétence ou plus **Formative** (Compétence 4, 5, 6, 7) n'entraîne pas l'échec du stage de sensibilisation FPM1500. Toutefois, deux cotes échec ou plus conduit à un suivi formel pour le prochain stage.
4. Une cote **suivi obligatoire** (compétence 2) implique que le stagiaire devra suivre le cours LIN1112 ou des capsules linguistiques appropriées (déterminées par le coordonnateur du stage).

Le stage de sensibilisation:	Est évalué un succès <input type="checkbox"/>	Est évalué un échec <input type="checkbox"/>	Requiert un suivi <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---	--	--

Superviseur : _____

ANNEXE B

LE QUESTIONNAIRE

**QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS ASSOCIÉS:
L'ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION DU PROJET DE DÉMARCHE D'ENCADREMENT DES STAGES**

DIRECTIVES

Le présent questionnaire vise à recueillir votre appréciation concernant les nouvelles modalités d'encadrement et d'évaluation des stages qui ont été mises en œuvre cette année. Dans cette perspective, nous comptons sur votre collaboration afin d'effectuer les améliorations qui vous sembleraient pertinentes.

Plus précisément :

- Il est important que vous répondiez à **toutes les questions**;
- Si vous ne comprenez pas un énoncé, vous devez répondre « non »;
- Pour de l'information supplémentaire :
 - Concernant le **FPM1500**, veuillez communiquer avec Marthe Hurteau (987-3000, poste 4702
 - Concernant le **FPM2500**, veuillez communiquer avec Maryse Rondeau (987-3000 poste 0315).

INFORMATIONS GÉNÉRALES CONCERNANT LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

1. Depuis combien d'années êtes-vous enseignant associé? _____
2. Vous encadrez un stagiaire de :
 - a. Première année universitaire (**FPM1500**)
 - b. Deuxième année universitaire (**FPM2500**)
3. De façon générale, considérez-vous que la démarche du «Renouveau» pédagogique a été implantée dans votre école?

Oui	<input type="checkbox"/>	Plus ou moins	<input type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	---------------	--------------------------	-----	--------------------------
4. Une journée de concertation a-t-elle été organisée?

Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

5. Y avez-vous assisté?

Oui ☐

Non ☐

PRÉSENTATION DE LA GRILLE DE COÉVALUATION

6. En ce qui concerne les explications fournies concernant l'utilisation de la grille, veuillez **cocher** (✓) la case qui correspond à votre choix de réponse, soit oui, plus ou moins, non.

Plus précisément, selon vous, les énoncés suivants ont-ils fait l'objet d'une présentation?

	OUI	PLUS OU MOINS	NON
➤ La contribution de la grille de coévaluation au développement des compétences professionnelles visées par le stage			
➤ L'ensemble de la grille de coévaluation			
➤ Le lexique (termes de référence) de la grille de coévaluation			
➤ La distinction entre les types d'évaluation, soit sommative et formative			
➤ Les indicateurs reliés à chacune des compétences			
➤ Les critères d'évaluation			
➤ Les consignes d'utilisation de la grille de coévaluation			

Commentaire(s)

7. En ce qui concerne maintenant la disposition de l'information au niveau de la grille de coévaluation, veuillez **cocher** (✓) la case qui correspond le mieux à votre choix de réponse, soit oui, plus ou moins, non.

Ainsi, selon vous, la disposition des éléments suivants de la grille de coévaluation est-elle fonctionnelle, appropriée :

	OUI	PLUS OU MOINS	NON
➤ Les termes du lexique			
➤ Les consignes concernant l'évaluation formative, incluant le plan d'action			
➤ Les consignes concernant l'évaluation sommative, incluant le rapport synthèse			
➤ La distinction entre les deux types d'évaluation			
➤ La disposition des tableaux qui présentent les compétences et leurs indicateurs respectifs			

8. Dans un autre ordre d'idées :

	OUI	PLUS OU MOINS	NON
➤ La formulation des indicateurs est univoque			
➤ La formulation des indicateurs est adaptée au niveau du stage			

Commentaire(s) :

MISE EN APPLICATION DE LA DÉMARCHE D'ENCADREMENT DES STAGES

9. La mise en application de la démarche d'encadrement des stages fait référence aux deux visites effectuées par le superviseur dans le milieu. Veuillez **cocher** (✓) la case qui correspond le mieux à votre choix de réponse, soit oui, plus ou moins, non.

Ainsi, selon vous, la première visite :

Énoncés	OUI	PLUS OU MOINS	NON
➤ a permis de s'assurer que le stagiaire s'intègre dans le milieu			
➤ a permis de s'assurer que le milieu remplit les conditions requises au développement des compétences professionnelles visées par le stage			
➤ a été consacrée à répondre aux questions et aux incompréhensions concernant l'utilisation de la grille de coévaluation			
➤ a permis de répondre aux questions concernant le déroulement du stage de façon générale			

En ce qui concerne la seconde visite :

Énoncés	OUI	PLUS OU MOINS	NON
➤ a permis d'effectuer une rétroaction suite à la période d'observation du stagiaire			
➤ a été l'occasion de s'assurer que l'évaluation sommative est bien comprise par le stagiaire et moi-même			

Plus particulièrement :

	OUI	PLUS OU MOINS	NON
➤ Le plan d'action a été revu et discuté dans le cadre de l'une des deux visites			
➤ Je considère que l'utilisation de la grille de coévaluation s'avère un outil utile dans l'accompagnement de mon stagiaire			

Commentaire(s) :

10. Finalement, les énoncés suivants réfèrent au niveau de confort ou d'inconfort éprouvé par les différentes personnes en ce qui concerne l'utilisation de la grille de coévaluation. Veuillez **cocher** (✓) la case qui correspond le mieux à votre choix de réponse, soit oui, plus ou moins, non.

Ainsi, selon vous :

Énoncés	OUI	PLUS OU MOINS	NON
➤ Je me suis senti(e) à l'aise d'utiliser la grille de coévaluation			
➤ J'ai senti mon stagiaire à l'aise d'utiliser la grille de coévaluation			
➤ J'ai senti le superviseur à l'aise d'utiliser la grille de coévaluation			

Commentaire(s) :

DEGRÉ DE SATISFACTION

11. Veuillez cocher (✓) la case qui correspond le mieux à votre degré de satisfaction ou d'insatisfaction par rapport aux énoncés suivants :

Énoncés	DEGRÉ DE SATISFACTION OU D'INSATISFACTION			
	Très satisfait-e	Plus ou moins satisfait-e	Plus ou moins insatisfait-e	Très insatisfait-e
➤ L'encadrement reçu quant à l'utilisation de la grille de coévaluation				
➤ La qualité de la préparation du stagiaire concernant l'utilisation de la grille de coévaluation				
➤ La qualité des réponses fournies par le superviseur aux questions de compréhension, d'éclaircissement				
➤ La contribution de la grille de coévaluation comme outil pour encadrer le stagiaire				
➤ La clarté des indicateurs				
➤ La pertinence des indicateurs en fonction du niveau du stage				
➤ Le soutien fourni par le superviseur concernant l'utilisation de la grille de coévaluation				
➤ La disposition de l'information				
➤ La gestion de la grille en général				

Commentaire(s) :

12. Quels sont, selon vous, les bénéfices et les limites reliés à l'**utilisation** de la grille de coévaluation?

13. Certaines modifications devraient-elles être envisagées afin de bonifier son **utilisation**? Si oui, lesquelles?

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX :

MERCI POUR VOTRE PRÉCIEUSE COLLABORATION

Questionnaire destiné aux enseignants associés

ANNEXE C

LA GRILLE D'ANALYSE DES FACTEURS QUI INFLUENT SUR
L'INTÉGRATION D'UN CHANGEMENT
ET TABLEAU DE COMPILATION DES COMMENTAIRES POUR L'ENTREVUE

Tableau 7.1 MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE

► Placez un ✓ vis-à-vis de votre choix

<i>Facteurs</i>	<i>Peu</i>	<i>Un peu</i>	<i>Plutôt</i>	<i>Beaucoup</i>
Votre attitude montre-t-elle que vous avez de l'estime pour les destinataires ou que vous appréciez leur compétence?				
Les moyens que vous songez à utiliser pour promouvoir le changement sont-ils compatibles avec la culture des destinataires (documents, style, mécanismes, etc.)?				
Les moyens pour implanter le changement sont-ils adéquats?				
Le temps accordé aux destinataires pour intégrer le changement est-il suffisant?				
Votre crédibilité ou celle des promoteurs du changement est-elle grande?				
Score ¹ :	× 4 =	× 3 =	× 2 =	× 1 =
Total A:	() ÷ 5 = somme			/ 4

► Inscrivez le résultat à la ligne A du tableau 7.8 de la page 341.

1. Pour obtenir le total, additionnez dans chaque colonne le nombre de crochets et multipliez le résultat par le chiffre indiqué dans la case. Ensuite, additionnez les scores obtenus dans chaque case pour avoir la somme. Enfin, divisez la somme obtenue par le nombre de facteurs, soit 5. Le résultat doit être reporté dans la case de droite.

Tableau 7.2 PERCEPTION DES BESOINS ET RÉACTIONS DE LA CLIENTÈLE

► Placez un ✓ vis-à-vis de votre choix

<i>Facteurs</i>	<i>Peu</i>	<i>Un peu</i>	<i>Plutôt</i>	<i>Beaucoup</i>
Le changement proposé concorde-t-il avec la perception que les destinataires ont des besoins et des réactions de la clientèle?				
Score:	× 4 =	× 3 =	× 2 =	× 1 =
Total B:				/ 4

► Inscrivez le résultat à la ligne B du tableau 7.8 de la page 341.

Tableau 7.3 FACTEURS IDÉOLOGIQUES

► Placez un ✓ vis-à-vis de votre choix

<i>Facteurs</i>	<i>Peu</i>	<i>Un peu</i>	<i>Plutôt</i>	<i>Beaucoup</i>
Les valeurs et les idées sur lesquelles repose le changement proposé s'harmonisent-elles avec celles de la plupart des membres de l'organisation ?				
Score :	× 4 =	× 3 =	× 2 =	× 1 =
Total C :				/ 4

► Inscrivez le résultat à la ligne C du tableau 7.8 de la page 341.

Tableau 7.4 FACTEURS PSYCHOSOCIAUX

► Placez un ✓ vis-à-vis de votre choix

<i>Facteurs</i>	<i>Peu</i>	<i>Un peu</i>	<i>Plutôt</i>	<i>Beaucoup</i>
Les nouvelles façons de faire viendraient-elles modifier les normes sociales (la culture) qui existent dans l'organisation ?				
Les nouvelles façons de faire viendraient-elles ébranler l'équilibre existant entre les sous-groupes ou entre les individus ?				
Les intérêts ou les privilèges d'individus ou de groupes particuliers sont-ils compromis par le changement projeté ?				
Le prestige ou le statut de certains membres de l'organisation seront-ils diminués par le changement ?				
Score :	× 1 =	× 2 =	× 3 =	× 4 =
Total D :	() ÷ 4 = somme			/ 4

► Inscrivez le résultat à la ligne D du tableau 7.8 de la page 341.

Tableau 7.5 FACTEURS MOTIVATIONNELS

► Placez un ✓ vis-à-vis de votre choix

<i>Facteurs</i>	<i>Peu</i>	<i>Un peu</i>	<i>Plutôt</i>	<i>Beaucoup</i>
Les destinataires vivent-ils des problèmes ou des insatisfactions dans la situation actuelle?				
Les destinataires peuvent-ils espérer obtenir des gratifications importantes par suite du changement projeté?				
Les leaders d'opinion appuient-ils activement le changement?				
Score :	× 4 =	× 3 =	× 2 =	× 1 =
Total E :	() ÷ 3 = somme			/ 4

► Inscrivez le résultat à la ligne E du tableau 7.8 de la page 341.

Tableau 7.6 FACTEURS DE PERSONNALITÉ

► Placez un ✓ vis-à-vis de votre choix

<i>Facteurs</i>	<i>Peu</i>	<i>Un peu</i>	<i>Plutôt</i>	<i>Beaucoup</i>
Les destinataires ont-ils acquis des habitudes, des automatismes dans le fonctionnement actuel?				
Le projet de changement comporte-t-il des inconnues pour les destinataires?				
Les destinataires maîtrisent-ils les compétences ou habiletés que vous cherchez à modifier?				
Le changement modifierait-il des pratiques qui présentement valorisent les destinataires?				
Les pratiques ou les méthodes que vous voulez modifier ont-elles été instaurées par les personnes qui devront vivre le changement?				
Score :	× 1 =	× 2 =	× 3 =	× 4 =
Total F :	() ÷ 5 = somme			/ 4

► Inscrivez le résultat à la ligne F du tableau 7.8 de la page 341.

Tableau 7.7 FACTEURS COGNITIFS

► Placez un ✓ vis-à-vis de votre choix

<i>Facteurs</i>	<i>Peu</i>	<i>Un peu</i>	<i>Plutôt</i>	<i>Beaucoup</i>
Les membres de l'organisation ont-ils un mode de fonctionnement (structure cognitive) compatible avec le changement proposé?				
Score:	× 4 =	× 3 =	× 2 =	× 1 =
Total G:				/ 4

► Inscrivez le résultat à la ligne G du tableau 7.8 ci-dessous.

TABLEAU 7.8 L'INDICE GÉNÉRAL DE RÉSISTANCE AU CHANGEMENT

► Inscrivez les scores que vous avez obtenus aux pages précédentes.

	<i>Scores</i>
A. Les modalités de mise en œuvre	/ 4
B. La perception des besoins et des réactions de la clientèle	/ 4
C. Les facteurs idéologiques	/ 4
D. Les facteurs psychosociaux	/ 4
E. Les facteurs motivationnels	/ 4
F. Les facteurs de personnalité	/ 4
G. Les facteurs cognitifs	/ 4
Total des scores ÷ le nombre de facteurs pondérés	÷ (n) = / 4

Les résistances au changement

7.1 Les modalités de mise en œuvre

Facteurs	Conceptrice 1	Conceptrice 2
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

7.2 La perception des besoins et des réactions de la clientèle

Facteurs	Conceptrice 1	Conceptrice 2
1.		

7.3 Les facteurs idéologiques

Facteurs	Conceptrice 1	Conceptrice 2
1.		

7.4 Les facteurs psychosociaux

Facteurs	Conceptrice 1	Conceptrice 2
1.		
2.		
3.		
4.		

7.5 Les facteurs motivationnels

Facteurs	Conceptrice 1	Conceptrice 2
1.		
2.		
3.		

7.6 Les facteurs de la personnalité

Facteurs	Conceptrice 1	Conceptrice 2
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

7.7 Les facteurs cognitifs

Facteurs	Conceptrice 1		Conceptrice 2	
	1.			